

ELEŞTİREL politik eğitim dergisi pedagoji

yıl 1 / sayı 6 (Kasım - Aralık 2009)

Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703

Gazeteleri Neden İzlemek Gerek?

Medyada eğitim

Erkeklik Nedir:

Okul Öncesi Eğitimde Erkekliği Yapısal Olarak Çözümlemek

Eğitim ve Okul Üzerine Düşünceler

Üniversitelerin Siyasi İdeolojisi ve Üretim Sistemiyle İlişkisi

Demokratik Açılım ve Eğitim

Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Sorunları

Türkiye’de Spor: Olimpik Ruh ve Beden Eğitimi

Türkiye’de Atletizm Sporunu ve Eğitimi

Türkiye’de Spor Kültürü ve Eğitimi

Erken Çocukluk Döneminde Kültürel Farklılıklar

Multietnik Toplumda Okul Öncesi Eğitim

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(iki ayda bir yayımlanır)

Sahibi-Yazı İşleri Müdürü
ve Genel Koordinatör
Paydos Yayıncılık adına
Ünal Özmen

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun,
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

Dr. Bülent Akdağ - Mete Akoğuz
Remzi Altunpolat - Kadir Asar
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar
Doç. Dr. Serdar Değirmencioğlu
Prof. Dr. Fuat Ercan - Esin Ertürk
İbrahim İpek - Alaattin Kahyaoğlu
Dr. Canani Kaygusuz
Arş. Gör. Eylem Korkmaz
Prof. Dr. Rıfat Okçabol
Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural
Deniz Yıldırım - M. Kemal Yılmaz
Yard. Doç. Levent Özbek

Kapak / dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı
Aydan Matbaacılık - ANKARA

Adres
Bağlıca Mah Satılmış Sk. 8/A
Etimesgut-Ankara
tlf.: (312) 234 1850 - 506 397 4127
elestirelpedagoji@elestirelpedagoji.com
www.elestirelpedagoji.com

Abonelik

(iletim dahil)
Yurt İçi Yıllık 44 TL.
Yurt Dışı 40 USD

Hesap Nu:
İş Bank.: 4228 - 0799841
Posta Çeki: 5765393

Satış noktaları

Ankara
Dost - İmge - Dipnot - Turan
kitabevleri

İstanbul
Pandora

İzmir
Yakın- Pan- İLPA İletişim
kitabevleri

Eskişehir
Dost Kitabevi

Adana
Kitapsan şubeleri

Mersin
Kitapsan

Konya
Kitapsan

İÇİNDEKİLER

Gazeteleri Neden İzlemek Gerek?

Serdar M. Değirmencioğlu

Medyada eğitim

Ünal Özmen

Erkeklik Nedir:

Okul Öncesi Eğitimde Erkekliği Yapısal Olarak Çözümlemek

Anette Hellman

Eğitim ve Okul Üzerine Düşünceler

Nazmiye Çelebi

Üniversitelerin Siyasi İdeolojisi ve Üretim Sistemiyle İlişkisi

Kaan Özer

Demokratik Açılım ve Eğitim

Selda Polat

Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Sorunları

Dr. Bülent Akdağ

Türkiye’de Spor,

Olimpik Ruh ve Beden Eğitimi

Kemal İnal

Türkiye’de Atletizm Sporunu ve Eğitimi

Söyleşi

Türkiye’de Spor Kültürü ve Eğitimi

Himmet Oyar

Erken Çocukluk Döneminde Kültürel Farklılıklar

Multi-etnik Toplumda Okul Öncesi Eğitim

Dr. Johannes Lunneblad

“Pedagoji ve Praksis”

Murat Kaymak

Merhaba,

Genellikle sunuş yazısına yer vermiyoruz. Ancak yılın son sayısı olması nedeniyle dergimiz Eleştirel Pedagoji'nin genel gidişi hakkında dostlarımızı bilgilendirmek gerektiğini düşündük.

Önce iyi yolda olduğumuzu belirtelim. Okurlarımızdan aldığımız tepkiler bu yönde; mesajlar, eğitim sorunlarını kavramsal açıdan ele alan yayın açığını kapattığımızı söylüyor. Zaten öncelikli amacımız da buydu. Her sayıda içeriğinin daha da zenginleşmesi, tasarımıdaki acemiliklerin azalması da olumlu tepkiler arasında. Elbette eksiklerimiz olduğunu biliyoruz, zaman içinde onları da aşacağız.

Dağıtım, belli bir sermaye grubuna dayanmayan yayınların olduğu gibi bizim de sorunumuz. Hem de en ciddi sorunumuz. Bu sorunu en derin bir şekilde yaşadığımız yer ise İstanbul. Derginin Ankara'da yayımlanıyor olması, İstanbul'la gereği kadar iletişim kurmamızı engelliyor. Sadece bir kitabevinde (Pandora) satışa sunulması İstanbul için yeterli değil. 2010'dan itibaren farklı semtlerdeki kitabevlerinde bulunmasını sağlayacağız.

Yayıncılık hakkında asgari bilgisi olan herkes dergiciliğin özellikle Türkiye'de ekonomik amaçlar için yapılmayacağını bilir. Bu ülkede dergi çıkarmak kör kuyudan su çıkarmak gibi birşeydir. Dergimizi alanlar, dergi ile birlikte verilen kitapların değerini bilenler amacımızın ticari olmadığını bilirler. Bizler, elbette bu işin güçlüğünü başından beri biliyorduk; öyleyse bile böyle sine meşakkatli bir işe niçin soyunduk? Birincisi, eğitim sorunlarının tartışıldığı düzlemin altımızdan kaydığını görüp, onu, içinde bizim de (her türden "sol") bulduğumuz kendi düzleminde ama yeni dönemin ürettiği yeni kavramlarla yeniden ele almaktı. İkincisi, birinci gerekçemizin devamı olarak eğitimin liberalize edilmesine seyirci kalmamak ve "ezilenlerden yana bir pedagoji"nin nüvelerinin inşasına katkı sunmaktı. Kuşkusuz katkımızın oranı, kendisini ezilenlerin yanında konumlandırılanların Eleştirel Pedagoji'ye katkısı kadar ocaaktır.

İtiraf etmek gerekir ki son otuz yıl, "sol"u ve solun dayanışma duygusunu oldukça zedeledi. Birlikte birşeyler yapma fikri heyecan yaratsa da fiili çabaya çok az kişi katılıyor. Bundan dolayı sol, doğasında var olan dayanışma duygusunu yeniden harekete geçirmedeği sürece, umduğumuz katkıyı -derginin okuru olmayı- bulacağımızdan emin değiliz. Buna, hedef kitlemizin büyük çoğunluğunun okur-yazarlık yeteneğini önemli ölçüde yitirmiş olmasını da eklersek işimiz pek kolay sayılmaz.

Yine de iyimseriz; neden iyimser olmayalım ki, bir arkadaşının önerisiyle edindiği dergiye bir haftada 15 abone kazandıran Gülten Erden gibi genç öğretmenler varken.

Bizler, yani derginin yayınlanmasına katkıda bulunanlar üzerimize düşeni yaptığımızı inanıyoruz; sıra siz okurlarımızda; aramıza yeni Gültenler katabilirsiniz.

İkinci yaşımızın ilk sayısında buluşmak üzere...

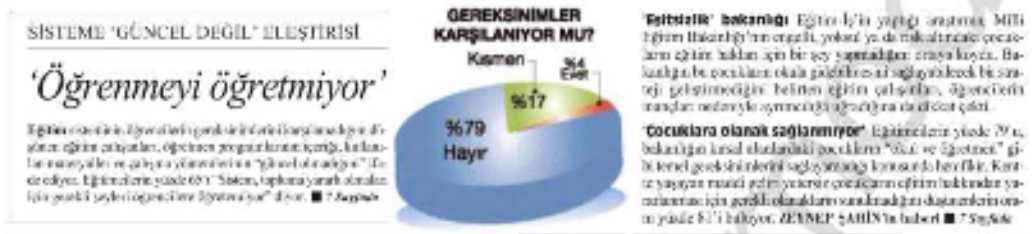
Gazeteleri Neden İzlemek Gerek?

Serdar M. Değirmencioglu

Eleştirel Pedagoji Dergisi'nde gazete haberlerinin izlenmesinin ve incelenmesinin eğitimde olan bitenleri anlamak ve müdahale edebilmek açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Eğitim giderek daha karmaşık, daha acımasız ve adaletsiz bir çarka dönüştükçe, eğitim hakkında kafaların karışması, soruların çoğalması ve birçok kişi-

zeten güçler ile bağlarının kırılması sağlandı. Bu boşlukta kitlelerin medya aracılığı ile güdülmesi kolaylaştı. Eğitim emekçilerinin ve örgütlerinin gücü zayıfladığı ölçüde 'eğitim uzmanları'nın sesi daha çok ve daha güçlü duyulmaya başladı. Eğitimin içeriği boşaltıldıkça, ambalajı ve pazarlayanları çoğaldı. Eğitim her düzeyde bir 'pasta' durumuna getirildi. Girişimcilerin pastanın ne resinden ne kadar kapacağı giderek 'başarı' olarak sunulmaya ve algılanmaya başladı. Pay kapma yarışına gazete yazarları da katılınca, haber-inceleme-reklam karışımı yazılar gazetelerde yer almaya başladı. Okullarını çekici kılmak isteyen girişimciler, halkla ilişkiler şirketlerini devreye soktular. Bu şir-

Fakire okul da yok



nin arama motorlarında ne denk gelirse okuması söz konusu.

Biraz açmak yararlı olabilir. Eğitimin giderek daha 'medyatik' bir 'şey' olması elbette kendiliğinden olmadı. 12 Eylül sonrasında, gerek meslek gerekse kitle örgütlerinin yok edilmesi veya büyük ölçüde zayıflatılması ile toplumun kamusal çıkarları gö-

ketler aracılığı ile gazeteler okul pazarlama aracına dönüştürüldü; kimi boyalı gazeteler yeterince reklam buldukça özel ekler bile çıkarır oldular.

Eğitim sistemindeki eksikler ve yanlışlar çoğaldıkça, toplumun okullar hakkında kafası daha da karışır oldu. Sonuçta, gazetelerde eğitim adına ne çıkarsa daha çok okunur

Eğitimde fırsat eşitliği: Ztv

KAZIM KARAKURT

Konuştuğu öğretmenleri her hafta birer saat Demet Sabancı'nın (Demet Sabancı) Ztv'de yayınladığı 'Eğitimde Fırsat Eşitliği' programında dinleyen öğrenciler, bu programın sayesinde eğitimde fırsat eşitliği kavramını daha iyi anlamışlar. Programın başlatıcısı Demet Sabancı, bu programın öğrencilerin evine adeta 'bedava dershane' götürdüğünü ifade ediyor. Programın başlatıcısı Demet Sabancı, bu programın öğrencilerin evine adeta 'bedava dershane' götürdüğünü ifade ediyor. Programın başlatıcısı Demet Sabancı, bu programın öğrencilerin evine adeta 'bedava dershane' götürdüğünü ifade ediyor.

PORTRE

Akademik başarıları, Sabancı Ailesi'nin Pazar Alanı Önemli Sabancı'nın denli eğitimde fırsat eşitliği için çalışmalarıyla bilinen Demet Sabancı'nın Ztv'de yayınladığı 'Eğitimde Fırsat Eşitliği' programının başlatıcısı Demet Sabancı'nın portresi.



'Ticari bir beklentiyle hareket etmedik'

Türkiye için eğitimde fırsat eşitliği için hareket etmiş bir aileden Demet Sabancı'nın Ztv'de yayınladığı 'Eğitimde Fırsat Eşitliği' programının başlatıcısı Demet Sabancı'nın portresi.

oldu. Gazetede yayımlanan bir yazının, birçok gazeteden alıntı yazılar barındıran sitelere aktarılması ve birden fazla yerde, sanki ortak bir görüş varmış gibi yankılanması olağanlaştı. Bu sürecin sonuçları yalnız gazetelerde değil, hiç kuşkusuz televizyonlarda da yaşanıyor. Abbas Güçlü'nün 'eğitim programı' veya 'gençlik programı' diye sunduğu programlara Süleyman Demirel ve Kenan Evren gibi kişileri davet etmesi unutulur şeyler değil. Ama eleştirel inceleme açısından gazete haberleri çok daha kolay ulaşılabılır malzeme olma özelliğini koruyor.

Bir Örnek

Cumhuriyet Gazetesi'nde 7 Haziran 2009 Pazar günü Eğitim-İş tarafından yapılan bir araştırmaya manşette yer verilmişti. Bu haber manşetten verildiğine göre, önemli bir haberdir. Önemi ile tutarlı olacak şekilde bu habere, 7. sayfada sayfanın üçte ikisi kadar yer verilmişti.

Öte yandan, iki sayfa sonra neredeyse tam sayfa Sabancı ailesinin bireylerinin (Demet Sabancı, Güler Sabancı, Dilek Sabancı)

eğitime katkılarına ayrılmıştı (s.9). Sabancı ailesinin eğitime bu denli büyük katkıları olduğu birçok eğitimci için oldukça yeni bir 'haber' olsa gerek! Akıllara gelen bir diğer soru, Cumhuriyet gazetesinin kitleleri temsil eden örgütlere (örneğin Eğitim Sen) hiç tam sayfa ayırıp ayırmadığıdır. Türkiye'nin son kırk yıl içinde nereden nereye geldiğini bilenler, Cumhuriyet gazetesinde milyonlere sendikalardan daha fazla yer ayrılmasını şaşkırtıcı bulmayacaklardır.

Sonuç olarak, gazete haberlerinin izlenmesinin ve düzenli olarak ele alınmasının, eğitime ilişkin birçok sorunun göstergelerini yakalamak açısından çok önemli olduğunu ve Eleştirel Pedagoji Dergisi açısından önem taşıdığını düşünüyorum.

Medyada eğitim

Ünal Özmen

Türkiye’de medya eğitim sorunlarıyla ne kadar ilgili; ya da medyanın eğitime ilgisi hangi yöndedir? Tartışmaya değer bir konu. Medyanın siyaset, ekonomi, spor, sağlık gibi konulara gösterdiği ilgiyi eğitime niçin göstermediğini tartışmak hatta sorgulamak gerek. Böyle bir sorgulamaya hakkımız var: Çünkü, varlığını kamu hizmetiyle ilişkilendirip bir sürü ayrıcalıktan yararlanan medyanın, halkın gündemine aykırı davranmaması gerekiyor. Yukarıda belirttiğimiz konularda haber vermenin ötesine geçerek toplumu yönlendirme çabasına giren medyanın, toplumun tümünü doğrudan ilgilendiren eğitimi görmezden gelmesi bir nedene bağlanmalı.

Elbette medya, eğitim sorunlarına hepten ilgisiz değil. Hemen hemen her gazete ve televizyonda her gün eğitimle ilgili bir habere rastlamak olanaklı. Ancak basında yaptığımız taramalar, eğitimin, ürettiği haber kadar ilgi gördüğünü gösteriyor. Değerlendirme, yorumlama ve çözümlenme gibi eğitimi zihinsel düzeyde ele alınan yazı ve programlara yok denecek kadar az yer veriliyor. Bundan dolayı karşılaşılan bir sorun neden



sonuç ilişkisi bağlamında tartışılmıyor. Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırma ve istatistik çalışmalarının sonuçlarına yer verilmesine rağmen ortaya konan sonucun değerlendirilmesinin yapılmaması da basının handikaplarından biri olarak görülmelidir.

Toplumun eğitim sorunlarına karşı duyarlılığının arttığı Eylül’de çok satan gazetelerin tüm eğitim yazarları köşelerinde özel okulların “başarı”larını hikayeleştirdi. Çoğu, Anadolu Liselerinin açık kontenjanıyla ilgilendiler. Eğitimin diğer sorunlarını kamuoyunun gündemine taşınmaması, medyanın, ya başka sorunlar olduğunun farkında olmadığı ya da asıl sorunları gözden kaçırmaya çalıştığını göstermektedir.

Televizyon programcıları da öyle; NTV’de Doğru Tercih, CNN’de Eğitim Penceresi adlı çok izlenen dönemlik programlar tamamen özel okul ve üniversitelerin bedelli reklamları olarak ele alınıyor. Kanal D’nin Genç Bakış programı da genellikle ilgisiz kişilerle yüksek öğretim akademik sorunlarını tartışmanın ötesine gitmiyor. Üniversitelerin salonun-

da sunulan programın asıl konukları ünlü kişilerden oluşurken konuk olunan üniversitenin öğrenci ve öğretim görevlileri figüran olarak seyirci sırasında oturtuluyor. Eğitim sorunlarına duyarlılığın arttığı böyle dönemlerde gerçek sorunlar tartışmaya açılmazsa, toplumu bilgilendirme görevimizi yerine getiremeyiz. Örneğin “Kürt Açılımı” ile birlikte anadilde eğitim ya da anadil öğretiminin biyolojik, sosyolojik ve pedagojik yönden tartışılması beklenirdi.

Başka neler gündeme getirilebilirdi: Okulların finansman sorununu, öğretmen istihdamı, hizmet içi eğitim, okul ve sınıf mevcutları, ders programları, eğitim materyalleri, eğitim kurumu yönetim sistemi, dershaneler, din eğitimi, mesleki eğitim, yaygın eğitim; YÖK, yurt, harç; yurt dışındaki çocukların eğitimi vd. saymakla bitmez.

Türkiye’de medyanın eğitim sorunlarına yaklaşımı, hiçbir zaman habercilik sınırlarını

aşamamıştır. İçeriği ilişkin yorum, analiz ve önerilere hemen hemen hiç rastlanmamaktadır. Medyanın, beklentilerimizi karşılayacak zengin içerikli, tabi ki düzeyli yazı ve programlara yer vermemesi, reklam almasını sağlayacak izlencelere yönelmesinden kay-

naklandığı gibi eğitimi tartışırken zorunlu olarak eleştirel bir dil kullanmaktan kaçınmak istemeleriyle de ilgilidir. Gazete yazar-



larının ve tv programcılarının yetersizliğini de hesaba katmak gerek. Gazetecilerin eğitim tartışmalarına katkı sunamayacak denli yetersiz olmaları toplumu telafisi olanaksız hatalı algılara yöneltebiliyor.

Bilmeden konuşanlar

Üç yıl kadar önce (15 Ocak 2006) Nur Batur, Fikret Bila ve Murat Yetkin’in hazırlayıp sunduğu ANKARA KULİSİ programını, iktidarla ilişkisini belli bir düzeyde tutma adına gazetecinin sorunları gizlemedeki rolüne örnek olarak aklımda tutuyorum. Programın konuğu dönemin Milli eğitim Bakanı Hüseyin Çelik’di; kadrolaşmadan öğretim programlarına kadar her türden eğitim sorununa girildi.

“İmam Hatip Mezunlarını yönetici olarak atadığımız söyleniyor?”, “Kadrolaştığımız iddiasında olanlar var?”, “Efendim ‘100 Temel Eser’?”. Bakanın “Gülüyorum bu iddialara!”, “Kitap okuma sorununu çözdük!” gibi bildik üslubuyla soruları üstünden atlayarak yanıt-

laması, soruların örneksiz ve dayanağından soranların da emin olmamasıyla ilgiliydi.

Sundukları olanağı oldukça iyi değerlendiren Bakanın olanca cibellenliğiyle (yüksek dozlu şımarma) dönüp “Hepsi bu mu, aklınıza ne geliyorsa sorun?” diye efelenmesi karşısında gazetecilerin akıllarına bir türlü yeni bir soru gelmedi. Huşu içinde eğitim sorunlarını çözmüş müneccimi dinlerken, mutluluk içinde Bakanla birlikte iddiasını dile getirdikleri kitleye cam ardından bakıp gülüştüler.

Enver Aysever’in hazırlayıp sunduğu bir programda da hazırlıksız, yetersiz gazetecilerin vasat bir öğretmene nasıl yenik düştüklerine tanık oldum. Bunu da muhalif ama konusuna hakim olmayanların kaş yapayım derken göz çıkarmasına örnek olarak anlattım: Enver Aysever, SKY Türk’te Cumhuriyet yazarlarıyla eğitim konuşuyordu: Kadrolaşma, eğitimin dinselşmesi, ders programları gibi AKP döneminde el atılmış her konu masadaydı. Bir ara sanırım Ümit Zileli, ders programlarının çeviri olduğunu söyledi. Güvenilir kaynaklardan çıkmış bilgilerle inanarak söylüyordu. O ara programa Erzurum’dan telefonla katılan bir öğretmen, konuşmacılara ders programlarına yönelik eleştirilerinin haksız olduğunu söyledi. Aysever dahil tüm konuklar, bu beklenmedik telefon karşısında şaşkına döndüler, ekrana baka kaldılar. Çünkü, hem felsefesi hem kurgusu gittikçe tartışma konusu olan yeni ders programlarının sisteme yeni sorunlar üreten örnekleri ellerinde yoktu. Olsa bile yorumlayıp öğretmene sunacak yeterlilikte değillerdi. Enver Aysever, muhalefetlerini zayıflatan öğretmene yanıt verecek kişilerin telefonla kendilerini aramasını istedi, ancak aradıklar desteği sunacak kişiler her zaman olduğu gibi programa bağlanamadı.

Abbas Güçlü ne kadar güçlü?

Gazetecilerin önemli bir bölümünü politikacılar yönlendiriyor. Politikacıdan gelecek bir telefonla oldukça mutlu olan ve sonunda dilini ona göre biçimlendiren bir sürü adam var basında. Hele bir de karşılıklı bir bardak çay içildi mi değmeyin dillerine. Methiye dizmeye başlarlar. Nimet Çubukçu da gazetecilerin bu zayıf yönünü keşfetmiş bir politikacı olarak ilk günden başlayarak televizyonu da kullanma şansına sahip köşe yazarlarını bir bir aradı. Kimilerini kahvaltıya bile davet etti. Hiçbiri nankörlük etmedi; hepsi de yediklerinin hakkını verdiler. Hüseyin Çelik’le gergin bir dönem yaşayan Abbas Güçlü’de Hüseyin Çelik’ten sonra Milli Eğitim Bakanlığına atanan Nimet Çubukçu’nun oltasına takılmaktan kurtulamadı. Bakanlığa getiril-



Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu’yu önceki bakanlardan farklı kılan ne? Tek cümleyle özetleyebiliriz: Sorunları erteleyen değil, çözen biri.

Koltuğa oturalı çok uzun bir süre olmadı. Ama kangrene dönüşen pek çok konuda çözüm üretti. Örneğin haciz noktasına gelen öğrenci kredi borçlarında faiz oranları makul düzeylere çekildi, parçalanmış öğretmen aileleri birleştirildi, YÖK’ün önerdiği aşırı harç zamları yüzde 8’e indirildi ve şimdi de, yıllardır boş kalan Anadolu liseleri kontenjanları için yeni bir kayıt dönemi

diğinde Çubukçu için “*Bakan Nimet Çubukçu, hukukçu kimliğiyle eğitim konularının çok uzağında, müstehzarı da merkez valisi. Onun da eğitim sorunlarına vakıf olduğunu düşünmek yanıltıcı olur. ...Ama bu kadroyla eğitimin temel sorunlarına çare üretmesi ve eğitime yeni bir vizyon kazandırması çok zor. Eminim ki kendisi de bunun fazlasıyla farkında. Kıvranması da zaten bu yüzden.*” (24.09.09) yorumunda bulunan **Güçlü**, Bakanla görüşükten sonra fikrini değiştirdi: “*Çubukçu ile önceki gün, uzunca bir sohbet gerçekleştirdik. Bakan Çubukçu'nun eğitime bakışı, içimizden biri gibi. Öğrenciyi, veliyi, öğretmeni, toplumu üzen ve geren bir anlayışa kesinlikle karşı.*” (Mllyet 08.08.09).

Kamuoyunun, basında eğitim konusunda “otorite” olarak tanıdığı **Güçlü**, bu tarihten sonra Çubukçu'yu, dolaylı olarak hükümet politikalarını öven yazılar kaleme almakta bir beis görmedi. Bir ara dengine getirip “*Teşekkürler Çubukçu*” başlıklı yazısında şöyle dedi: “*Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu'yu önceki bakanlardan farklı kılan ne? Tek cümleyle özetleyebiliriz: Sorunları erteleyen değil, çö-*

Aşağıdaki yazı mizah olsun diye yazılmamış.

Milyonlarca aile çocuğunun derdinde, birileri de neyin peşinde!..

17 milyon öğrencisi olan dev bir ülke. Pek çok **Avrupa** ülkesinin nüfusundan daha çok... Okuyamayanlar da sayarsak galiba 25 milyon genç... Hepsinin aynı sorunu var. Ama ortak nokta eğitim ve iş...

Hadi çerçeveyi biraz daraltıp, kahvedeki vatandaş gibi bakalım. Veya pazarda domates seçen baba gibi...

Bayrama az kaldı. Çocuklara iyi kötü bir şeyler almak gerekir. Ama havalar çok sıcak. Yazlık mı olsun yoksul önümlüdeki aylık düşünüp losik mi? Yazlıklarda çok da hesap indirimler var. Bayramdan sonra da okul kıyafeti parası düşünülecek. Hadi **'Allah razı olsun'** kitap derdi yok artık. Devlet baba kitapları bedava veriyor. Ama defter, silgi, çanta, önlük de yakın tutuyor. 800 lira maaş alan bir işçi için her kuruş çok önemli. Onlar zaten öğle yemeğinde simit yiyor. Küçük yavrusuna da... Kanser yapan çok uuz Çin mali oyuncak alıyor. Ve eşine hiç gül göttürmüyor. Belediye parkından yolduğu çiçeği götürüyor.

Çocuğunu koleje gönderemeyen milyonlarca anne baba... Sakın üzülmeyin. Yemin ederim o idealist öğretmenlerle düşe kalka yürüten devlet okulları daha iyi. Bunu yaşayarak öğrendim. Gururla yazıyorum.

Oğlum bu yıl, **Cağaloğlu Anadolu Lisesi'**ni bitirip **İstanbul Hukuk Fakültesi'**ni 348 puanla kazandı. **Cağaloğlu'**nun 190 öğrencisinin yüzde 90'ı çok iyi üniversitelere girdi. Hem de tıp, hukuk fakültesi, **İTÜ**, **ODTÜ** filan... Hadi bakalım bir kolej çıksın da açıldasın... Beyninizin bir yerine yazın bunu. 12 yıl ilk öğretim, 5 yıl üniversite... Ortalama her yıl 20 bin lira verseniz 340 bin lira eder. Bu paraya neler yapılmaz ki. İş kurar çocuğumuz...

Üniversite sınavlarında gördük, kaç burslu öğrenci yetiştirebilmiş. Çocu paralı üniversiteye çalışıyorlar. Veya başka ülkelere beyin yetiştiriyorlar. **Almanlar**, **Fransızlar** en iyileri kapıyor. Ne yazık ki iş hayatına başlamak isteyen genç, bu diplomayı gös-



aisiklar@bugun.com.tr

terince 'Geç kardeşim geç. Devletin hangi üniversitesinden mezunsun?' diye soruyorlar. Birkaç özel okulun burslu öğrencisi değilsen... Babanın yanında iş buluyorsun.

Dünyanın belli de en güzel **Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu'**nun reformcu girişimleri kulağıma geliyor. Yakında anneleri babaları çok sevindirecek bombalar patlayacak **Milli Eğitim'de**.

Ama bu arada **YÖK**'li ve üniversite seçme ve yerleştirme işini yapan kişileri de kutlamalar gerekir. İnanan saat gibi çalışıyorlar. Bir milyon öğrenciyi sinamak ve bilgisine göre bir yüksek okula yerleştirmek çok müthiş iş.

Üniversite dedik de aklıma geldi. Çok önemli konu bu... Yeni başlayacakların kayıt için son günü... Aman istenilen harç ve dosya parasını mutlaka yatıran. Keşeli malsuzu bankadan alın. Havalesini internetten göndererseniz bile... Printer çıkışı üniversite kabul etmiyor. Ayrıca delikanlılar sakın sakalı vesikalık fotoğraf ile gitmeyin. Kapıdan dönersiniz.

Eyvah yer bitti. Şunu diyecektim. Bu ülkede bu kadar önemli sorunlar var iken... Açlıklar, paketler, pahalı şaraplar, ahiret, ince hesaplar. Ucuz shoplar, duyu sömürücüleri velhasıl ayağı yere döğmeyen kişi ve konular **Türk** halkını ilgilendirmiyor.

Kim kimin izinden gidecekse gitsin, **Allah** ile kul arasına girmesin, isteyen ana dilini, isteyen baba dilini konuşsun. Dünyaya bakan bir... **Almanya** üniversiteleri **İngilizce** eğitim yaparken bizde hâlâ **Kürtçe** tartışıyor, milyonlarca öğrenci okula başlayacak iken neler yazılıp çiziliyor. Sanlı **Amerika** yeni keşfedildi.

zen biri.” (Milliyet 11 09. 09).

Yediğinin hakkını verenler

Eğer politikacıyla (Bakanla) konuşma, ayaküstü değil de bir de faturası örtülü ödeneğe kesilen yemek masasında olursa ne olur? Ne olmaz ki, kişi hemen kendini özelleştirir. Şu düzeysizliğe bir bakar mısınız:

“*Milli Eğitim Bakanı Sayın Nimet Çubukçu'nun verdiği yemekte, kendisiyle sohbet etme fırsatını buldum.*

...

Bir öğrencinin devlet okullarına olan maliyetinin ortalama olarak 2500 TL olduğu düşünülecek olursa, devletin, çocuklarını özel okullara gönderen velilere bu düzeyde bir desteği vermesi gerekir. Geçmiş dönemde yapılan uygulamada karşılaşılan tepkinin bertaraf edilmesi için, bu desteğin direk ve liye verilebileceği bir sistem çalıştırılabilir. Böylece veli çocuğunu istediği okula kaydedebileceği için, spekülasyonların önü kapatılmış olur.” (Mehmet Ziya Gökalp, Yeni Şafak, 11.07.09)

Aynı sofradan kalkan bir diğeri şöyle geçirmiş:

“*MİLLÎ Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, küçük bir gazeteci grubu ile önceki akşam yemek yedi...*

...

İki çocuğum da özel okulda okuyor. (300 bin öğrenci özel okullarda eğitim alıyor.) Dünyanın parasını ödüyoruz. Devlet her ortaöğretim öğrencisi başına yaklaşık yılda 3 bin TL harcıyor. Devlete yük olmuyoruz. Buna karşın devlet, çocuklarımızı özel okulda okuttuğumuz için bizi cezalandırıyor ve yüksek vergi alıyor. Bu vergilerin düşürülmesinin iyi olacağını söyledim.” (Yavuz Semerci, Habertürk, 11.07.09)

Adları sıralamaya değmez, köşe yazarı ve tv programcısı 20 “gazeteci” çeşitli zamanlarda Milli Eğitim Bakanı olduktan sonra Nimet Çubukçuyla aynı masada yemekte buluştu. Afiyet olsun. Ama bilelim ki bu tür ilişkiler gazetecileri bilgilendirmenin ötesinde onları etkilemeye dönük yönlendirmeci girişimlerdir. Örneklerde gördüğümüz gibi hepsi de hükümet politikalarının bir parçısı durumuna düşmüşlerdir (ya da zaten öyleydiler). Bunlardan kamu adına denetim ve kamuyu doğru bilgilendirme beklenebilir mi?

Medyanın, eğitimi gereği gibi izleyememesinin önemli bir nedeni de gazete ve televizyon yöneticilerinin eğitim muhabirliğini staj

Özdemir İNCE

27 Mayıs 2003

Millî Eğitim Bakanı kimi kandırıyor?

BENİ Millî Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik kandırdı. Oysa İmam-Hatip okulları konusunda uzun süre yazılmaya karar vermiştim. Çünkü savunular, bu okulların ne kadar yararlı, mezunlarının da ne denli dini bütün ve yurtsever kişiler olduklarını söylemekten başka bir şey yapmıyorlar. Kimileri de sadece küfrediyor.



SALI

ORHAN BURSALI

Amerikan İhraç Mah

Darwin'e ve bilimsel öğretilerine karşı kör bir inançla düşmanlık, iktidardan ve özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'na, iktidardan destekleyen cemaatçi çevreleri, Fethullahçıları, diğer tarikatları ve yaratılışçıları sarmış durumda. Dolayısıyla, iktidar ve çevrelerinin kuşatıldığı TÜBİTAK'ın, düzgün bir bilimsel tavır alabilmesi, dinci siyasete alet olmaması ve bilim zemininde kalması mümkün olabilir miydi?

Olamayacağı, kurumda sansürçübaşı, bilimi ve tekniği dincileştirmeci başı olarak görev yaptığı giderek daha çok ortaya çıkan Başkan Yardımcısı ve Bilim Kurulu üyesi Cebeci'nin, dergiden Darwin ve bilimini atmasıyla anlaşıldı!

★★★

Cumhuriyet 17 Mart 2009

alanı olarak görmesidir. Gazeteciliği meslek olarak seçen genç iletişimciler, gazete yöneticilerinin angarya olarak gördüğü eğitim muhabirliğinde işe başlatılıyorlar. Muhabir de bu konularının geleceğe ulaşmayı umdukları kariyerlerinin atlama tahtası (eski-

den polis muhabirliği idi şimdilerde) olacağını düşünüyorlar. Geriye dönük fikri arşivi bulunmayan deneyimsiz gençler – ki şu anda bu işte üç yılını aşmış kişi yok- peşine düşükleri haberin geri planı hakkında fikir sahibi olamadıkları için yönlendirilmeye olduk-



ça açık durumdalar.

İyi örnekler

Sahanın iktidar alanında oyuna katılan bunca adama ve medya araçlarına rağmen, eğitimde yaşanan sorunları dile getiren, onları doğru yorumlarla kamuoyunun bilgisine sunan iyi örnekleri de görmemezlik edemeyiz. Son yıllarda ciddi ideolojik kaymalar yaşayan Cumhuriyet gazetesinin, haber ve bilgi kaynaklarının sınırlılığına rağmen BirGün ve Evrensel'in, eğitimde yaşanan her olumsuz gelişmeye verdikleri tepkiyi taktir etmemek olmaz. Radikal'in de isterse doğru ve etkili tavır takındığına tanık oluyoruz.

Henüz tv'lerde eğitim yorumcusu yok; internette ise bol bol mevzuat analizi yapan WEB sitesine rstlamak mümkün, benim gibi köşesini (BirGün) tümüyle eğitime ayıran köşe yazarı sayısı da birkaç kişiyi geçmiyor. Ele aldığı konunun tozunu silkleyen Özdemir İnce (Hürriyet)'nin, analizlerini bilime dayandıran Orhan Bursalı (Cumhuriyet)'nin,

eğitim adına yapılan kötü işlerin siyasal sonuçlarını okurlarıyla paylaşan Oktay Ekşi'nin de hakkını teslim etmek gerek.

Bu yazıda medya eğitim ilişkisini televizyon ve gazeteler bağlamında ele aldık. Tartışmamızda süreli (dergi) yayınlara yer veremedik. Bunun nedeni, belki de Türkiye'de eğitim ağırlıklı bağımsız dergilerin medyanın bir parçası sayılamayacak kadar az olmasıydı. Sendikaların, kimi sivil toplum örgütlerinin, özel okul ve üniversitelerin bülten olmaktan öteye geçemeyen yayınlarını bu bağlamda irdelemek de olmazdı. Eğitim sorunlarını kavramsal düzeyde ele almaya çalışan elinizdeki derginin rolünü ne ölçüde başarabildiğinin değerlendirilmesini ise siz okurlara bırakıyoruz.



ERKEKLİK NEDİR:

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE

ERKEKLİĞİ YAPISAL OLARAK ÇÖZÜMLEMEK

Anette Hellman*

(Çeviri: Mehmet Toran)

Masaya yakın oturduğum yerde üç grup çocuk oynuyor. Bir erkek çocuk oldukça sakin bir şekilde korsan oyuncak mobili ile yalnız oynuyor. Erkek ve kız çocuklar evcilik oyununda birlikte oynamakta ve gece taklidi yapmaktalar. Kız çocuk küçük bir battaniye getirerek üzerlerine örtüyor ve erkek çocuğa fısıldayarak iyi geceler, tatlı rüyalar diyor.

Dört erkek çocuk ve bir kız çocuk, kâğıttan uçaklarını sınıfın arka tarafında uçuruyorlar. Uçaklarını en yükseğe uçurmak için büyük kutuların üzerine çıkıyorlar. Daha sonra yuvarlanarak uçağını en hızlı kim alır diye yarışıyorlar. Bir erkek çocuk kız çocuğuna uçağını getir uçurayım diyor. Kız, atlayarak uçağını getiriyor ve sonra “Yaşasın! Uçağım en yükseğe uçtu!” diye haykırıyor.

Öğretmenlerden biri olan Katerina sınıfa girerek yanıma oturdu ve günlük boş zamanlarında yaptığı gibi benimle sohbete koyuldu. Kahvesini üfleyerek çocukları gözlemlemek bir tür ilginiz olmalı dedi. Evet.. dedim. Bir yandan kahvemizi içerken diğer taraftan da çocukları gözlemledim.

Bilirsin... dedi öğretmen. Gerçekten bir tür ilgi olmalı, şuradaki erkek çocuklara bak; kız çocukları ile karşılaştırıldığında oldukça “erkeksi” oynuyorlar. Tamam, koşuyorlar, zıplıyorlar ve birçok kaba motor etkinliğini yapıyorlar. Bu onların çok gürültücü olmalarına neden oluyor.

Tamam... diye yanıt verdim. Büyük olasılıkla ses tonumdaki değişiklikten bir tepki sezerek öğretmen bana baktı ve diğer sınıfları kontrol etmek için ayrıldı. İzlediğim alanda bir kız çocuğu erkek çocukları ile oynuyordu. Fakat oyunda kız, hiç de “kadınsı” değildi. Oldukça baskın ve sert idi.

İsveç okul öncesi eğitim okullarında çocuklar, kendi cinsel kimliklerini oluştururken aile ve toplum arasında bir bağlantı kurarak önemli bir rol oynar. Okul öncesinin ulusal programı Lpfö-98 (Socialstyrelsen, 1998) cinsiyet eşitliğine ve erkek ve kız çocuklarının kendi cinsel kimliklerini oluşturmaları konusunda çocukların haklarına özellikle önem vermektedir. Ancak, okul öncesi eğitimi deneyimleri erkeksi ve kadınsı bir

çok formu içermekte, bunlardan bazıları ulusal programa uyarken bazıları ise doğrudan cinsiyeti geleneksel kalıplarla algılamaktadır. Yukarıdaki gözlemlerde öğretmen bazı durumları doğrudan erkek çocuğunun vücudu ve erkeksiliğine bağlamaktadır. Atlama, zıplama, gürültü

gibi aktiviteler erkeksiliği görünür kılan “tipik” erkek çocuğu aktivitesi olarak tanımlanmaktadır.

Kızların egemen cinsiyet değerlerini görünür kılmak için yaptıkları ise yüksek sesle oynamak; bu, onları erkeksi kıyor. Kendi başına sakın bir şekilde oynayan yada kız çocuğuyla oynayan erkek çocuk bu kategoriye girmemektedir. Bu çocuklar hemen yanınızda oyun oynuyor bile olmuş olsa onların bu sakınlıkları onları görünür geleneksel kalıplara göre görünür kılmaktadır.

Oysa, yüksek sesle erkek çocuğuyla oynayan kız çocuğuna dikkat edildiğinde, bu kız çocuğunun davranışları öğretmen tarafından normalden sapmış, baskın ve kaba olarak tanımlanmaktadır. Bu örneği vererek öğretmenleri suçlamak istemem ancak bazı öğretmenler bazı cinsiyet kalıplarını okul öncesi eğitimde kendi kendilerine yeniden üretmektedirler. Cinsiyet kalıplarına karşı çıkmanın yanı sıra bu durum öğretmenler, araştırmacılar ve çocuklar tarafından oldukça basit bir şekilde karmaşık hale getirilebilir. Benim yapmak istediğim öğretmen gözlemlerini ve çocuk grupları içinde kadınsılığı-erkeksiliği analiz ederken bunun nasıl ifade edildiğinin üzerinde durmaktır.

Bu araştırmanın amacı, erkeklik ve erkekler üzerine post yapısal feminizm, eşcinsel teori ve eleştirel çalışmaları çıkış noktası olarak erkeklik ve kadınlık arasındaki hiyerarşik yapı ve cinsiyet ayrılığının nasıl olduğunu çocuklarla ilgili araştırmalarda, eğitim ve

cinsiyetin yanı sıra eğitimsel uygulamalarda tartışmaktır. Kızlar en az

erkekler kadar heteroseksüel ve tipikleştirilerek kategorilendirilmekte ve benzer şekilde kavramlaştırılmaktadır. Ancak bu araştırmada erkeksiliğin bazı tarzları ve erkeksiliğin uygulamalarda, tanımlarda diğerlerine oranla nasıl isimlendirildiği ve normalleştirildiğine odaklanacağım. Hangi konu erkeklik ya da kadınlık olarak normal algılanmakta, hangi durum görünmez yada sapma olmakta ve biz araştırmacılar sürekli tekrarlanan ve standartlaşan egemen “normal erkeklik” masalını nasıl ele almaktayız? Bana göre bu sorular Judith Butler’in “konu olarak önemsenen ne?” (Butler, 1999) sorusundan beri demokrasi ve beraberlik için oldukça önemlidir. İsveç ulusal eğitim programı dayanışma ve demokrasinin eğitimde geliştirilmesine vurgu yaparak, cinsiyetçi kalıplara karşı çıkar. Bundan dolayı “standart erkekliğin” egemen tanımını ve erkekliğin dışarıda tutularak yada erkeksilik, erkeklik gibi kavramlarını erkekliğin bir parçası olarak görülmeden yapısal çözümlemelerin yapılması oldukça önemlidir. Yapısal çözümlemeler ve eleştirel tartışmalar bu egemenlik masalının oldukça önemli olduğunu belirtmekte, çünkü erkekler için bazı dengelemelerin problemleri çözerek kültürel olarak çözmek ve alterna-

tif erkeklik masallarının da olduğunu ifade etmek oldukça önemlidir. Erkekler arasındaki çeşitlilik, davranış farklılıkları yeni durumların ortaya çıkmasını ve yeni durumların, cinsiyet ayrılıklarını göz ardı ederek, değişebilir.

Erkeklik kalıpları oldukça güçlüdür, ancak buna karşı konulabilir. İlköğretimde etnografik çalışma yapan Thorne (1993) kendisinin ve öğretmenin dikkatinin erkeksiliğe yakın davranışlara (erkek çocuklara) nasıl kaydığını fark etti.

Bu, erkek çocukların kategorilerinin gerçekleştiği ve tartışıldığı Thorne'nin gözlemlerken yazdığı öğretmen düşünceleri ve konuşmalarıydı.

Diğer erkek çocuklardan geriye kalan cinsiyet farklılığının belirginleştiği durumlarda farklı davranan, kalıplaşmış ve kapsayıcı cinsiyet durumlarını sarsan, tanımların ve tartışmaların dışında tutulan “standart erkek” yada “erkeklik” göz ardı edilmiştir. Thorne bunun farkına varırken dikkatini erkek çocuklardaki cinsiyet ayrımcılığının pek de önemli görülmediği, erkek ve kız çocukları arasında bir çok benzerliklerin olmasına rağmen kalıplaşmış erkeklik uygulamalarına yönelerek çalışmalarını yapılandırdı. Thorne ile benzer çalışmamda cinsiyetler arası geçişin olası olduğu durumlarda ilişkilerin ve durumların birlikte, egemen erkekliğin önemli olmaya başladığı tartışmalar ve tanımların okul öncesinde normalliğin erkeklik olarak nasıl sergilendiğini saptadım.

Model Olarak Farklılık

Farklılıkları içeren çok kültürlülük üzerine yapılan tartışmalar olumlu bir şekilde vurgulanan cinsiyet, etnik gibi önemli kategorilerin olduğunu göstermektedir. Fakat bu kategoriler ve bireysel farklılıklara odaklanma sıklıkla bazı kategorileri sabitleştirmekte ya da azaltmaktadır. Bireysel olarak görülen kategoriler sıklıkla egemen kalıplarla ilişkilendirilmektedir.

Kadınlar ve erkekler, kızlar ve oğlanlar, kadınlık ve erkeklik sıklıkla karşıt olarak tanımlanmıştır (Nordberg 2005, Martinsson 2006). Bu anlamda erkek ve kız çocukların farklı bakış açıları-

nın, ilgilerinin ve davranışlarının olduğu anlaşılmalıdır (Ayrıca Bkz. Kimmel 1997:6). İsveç'teki yeni öğretmen yetiştirme programında örneğin şöyle yazmaktadır:

- Öğretmen adayı eğitim ortamında cinsiyet farklılıklarının öneminin farkında olmalı ve bunları öğrenmelidir (Akt. SOU 2004, p. 115)

Eğitimde çok kültürlülüğe odaklanmış ve artık standartlaşmış olan cinsiyet farklılıkları kadın ve erkek arasındaki benzerliklere güçlü vurgular yaparak ilk defa 70'li yıllarda hükümetin eğitim departmanlarının raporunda yer almıştır. Raporda yer alan ifade “Vi är alla olika” (hepimiz birbirimizden farklıyız) ifadesi idi, bu ifade *Arbetsgruppen för Kvinnligt och Manligt i skolan* (Eğitimde Kadınlık ve Erkeklik İçin Çalışma Grupları)

(Utbildningsdepartementet 1994:98. Broşürlerde örnek olarak; Tüm branşlarda ve alanlarda erkeklere ulaşmanın yanı sıra kadınların da yeterlilik ve bakış açılarına ulaşmak oldukça önemlidir (Appendix 1, p. 20-21).

Ayrıca;

- *Okul, bireylerin bakış açılarını cinsiyet eşitliğine çekmeli ve cinsiyet farklılıklarına saygı ile eğitime başlamalıdır*(p. 20-21).

Günümüzde İsveç'te egemen birçok okul öncesi ve ilköğretim okulları erkek ve kız çocuklarının ihtiyaçlarının farklılıkları ile karşıt olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır (Hellman 2003, Nordberg 2005). Böylece erkek çocuklar çoğunlukla kız çocuklarından farklı bir şekilde bazı ilgi ve ihtiyaçları olanlar olarak tanımlanır. Thorne'un (1993:102) ısrarla vurguladığı ayrışma kelimeleri ya da iki karşıt gruba bölünmeleri örtbas etme bir çok yapı ve etkileşimle doğrudan ilişkilidir. İddia edilen, kız çocuklarının ve erkek çocuklarının genel problemlerinin dışında kalan tüm ihtiyaçlarının birbirinden oldukça farklı olduğu ve bu iddianın çocukların günlük yaşamdaki tutarsız hareketlerinin referansı almasıdır. Hatta kız ve erkek çocukları benzer şeyleri sıklıkla farklı şekilde tanımlarlar. Cinsiyet farklılıkları ile ilgili iddia, Thorne'un da belirttiği gibi kadın ve erkek olarak adlandırılan gruplardaki bireylerin farklılıklarının ortalaması ve grup ya da koşullar arasındaki bireysel değişimleri kabul etmektedir. Cinsiyetin ikili olma yapısı bazen küçük farklılıklar olsa da çoğunlukla benzer olan bulgularla cinsiyet araştırmalarındaki erkek ve kadın arasındaki farklılığa odaklanmaktan dolayı dengede kalabilmektedir.

Erkeklik erkeklerin okullaşması üzerine yapılan güncel araştırmalarda benzer yöntemler kullanılmaktadır. Girişim, sonuçlar çeşitlilik ve değişime vurgu yapmaktan ziyade doğrudan senteze vurgu yapmaktadır. Frosh ve diğerleri tarafından (2002) karmaşanın azalmasını "popüler erkeklik" olarak tanımlamaları standart erkekliğin nasıl yapılandırıldığını ortaya koymuştur. Popüler erkekliği yapılandıran ve tanımlayan değerler, görüşmelerin yapıldığı çocukların nasıl karmaşık tartışmalar yaşadığını aşağıdaki üç örnekte özetleyebiliriz:

- 1- *Erkekler kadınlardan farklı olmalarını sürdürmek zorundadır (kadınların yaptığı şeyleri yapmaktan kaçınmalıdır).*
- 2- *Erkeklik güçlü olmayı, kahraman olmayı, soğukkanlı olmayı, okul ödevi için nedenler göstermeyi, becerikli bir herif olmayı içermektedir.*
- 3- *Bazı erkek çocuklar diğer erkek çocuklara oranla daha erkeksidir, çocuğun geldiği sosyal sınıf ve etnik geçmişine bağlıdır.*

Kısaltarak özetlenen bu üç durumda çocukların tartışmaları popüler erkeklik olarak oluşturulan egemen erkek değerlerini görünür kılmaktadır. Fakat aynı zamanda tek tip ya da ikili tanımların diğer deneyimleri örtbas ettiği görülmekte ve odaklanılan, gözlenebilen bu davranış biçimleri birbirinden farklı davranışları uygulamaya ya da vurgulamaya yönelmektedir. Erkeklik bu çalışmada erkek çocukların kendilerini ifadeleri ve deneyimleri egemen koşullar ve değerler olarak ifade edilmekte ve bu şekilde odaklanılmaktadır. Araştırmalar farklılıklarla ilgilenirken erkekler için daha fazla koşulların oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna rağmen erkek çocukların kendileri arasındaki farklılıklar çoğunlukla sınıf ya da etnisite ile ilişkilendi-

rilerek cinsiyet davranışlarının değişim gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada “egemen erkekliği” ve cinsiyet ayrımcılığının hem yapılanmasını tartışacağım hem de uygulamalarda erkek ve kız çocukların görüşlerine dikkat çekeceğim. Asıl vurgulamak istediğim

ise yapılandırılmış sorularla yaptığım görüşmeler ve tanışma süresince egemen erkeklik öykülerinin ne kadar sıklıkla tekrarlandığını ortaya koymaktır (Nordberg 2005:39). “Büyük adamın önyargısı” –The Big Man Bias- ve egemen erkeklik öyküleri çocuklar tarafından sıklıkla tekrarlanmaktadır. Görüşmelerde normal ve “popüler” erkeklik ortaya çıkarken aynı zamanda cinsiyet üzerine egemen tartışmaları da yeniden üretmektedir. Dolayısıyla eleştirel çözümler ve sorular bu tartışmaların sürekli tekrarlandığını örtbas edememektedir. Erkeklik birçok araştırmada olduğu gibi ne araştırmaların odaklandığı bir konu olarak nede egemen erkeklik koşullarının tanımlanması olarak bu araştırmada da yöntemde ve tartışmalarda doğrudan odaklanılan konu olmuştur.

Kadınsı işlerden kaçınarak, fiziksel güç ve kahramanlık gösterilerine girerek tipik erkeklik davranışlarını sergilemek “gerçek erkeklik” olarak tanımlanırken ve bireysel olarak erkekliği böyle bir grup olarak tanımladığımızda bu düşüncenin oldukça homofobik olduğu gözlenir. Okul çalışmalarında pek göze çarpmasa da kadınsı/kadın işleri olarak kodlanan işleri yapmaktan erkek çocuk-

ları kaçınmakta bunun yerine spor gibi fiziksel hareketler, kahramanlık vb durumları sıklıkla tekrar ederek “gerçek erkeklik” olarak

kendilerini tanımlayıp homofobik bir tutumu istikrarlı bir biçimde sürdürmektedirler. Okulda birçok erkek çocuk kız çocuklarına rahatsızlık vermeden kendilerini alı koymadıkları gibi bu durumu oku-

lu sevdiklerini belirterek örtbas etmektedirler. Thorne’nun belirttiği gibi erkek çocukları eğer çevrelerinde her hangi bir kız çocuğu yoksa kadın işleri olarak kodlanan tüm işleri hiçbir problem yaşamaksızın yapmakta ve hem cinsleri arasında bunu gizleme gereği duymamaktadırlar. Cinsiyet farklılıkları ve egemen erkeklikten dolayı bu duruma çok az araştırmacı ilgi duymaktadır. Davis (1993), Frosh ve diğerleri (2002) ve Thorne (1993), erkekliğin nasıl anlaşıldığı ve ne olarak vurgulandığı üzerine dikkati çekmektedirler. Ancak hâlâ tipik erkeklik tutumları tekrarlanmakta ve uygulamaya devam etmektedir. Bunu araştırmalarda da görmek mümkündür.

Erkeklik Nedir?

Erkeklik ve Normallik Nasıl Tartışılmalı

Asıl çalışma konusuna döndüğümde farklı ilgi, davranış ve istekleri olan erkek ve kadınları İsveç eğitim sisteminde öğretmenler ve çocuklarla iki karşıt grup olarak nasıl normal olarak tartışılmalıdır. 2005-2006 öğretim yılında her bir sınıfta kız ve erkek çocukları gözlenmiş, görüşmeler gerek bireysel

gerekse küçük gruplarla yapılmıştır. Bununla birlikte görüşmelere okul öncesi öğretmeni de ayrıca katılmıştır. Bazı çocuklar boş zaman aktivitelerinde gözlemlenirken bazı çocuklar da oyun

ve yapılandırılmış aktivitelerde gözlemlenmiştir. 3-5 yaş arası bu çocuklar, İsveç'te büyük şehirlerde bulunan okul-

lara devam etmekte ve bu çocukların öğretmenleri ise kadındır. Araştırmada öğretmenler ve çocuklarla doğrudan iletişime girmeden onların sohbetlerini not almanın yanı sıra çocuklar farklı alanlarda ve oyunlarda gözlenmiştir. Veriler araştırmanın yöntemi ve dayandığı teoriye göre analiz edilmiştir (Butler, 2004).

Araştırmalar yapılandırılırken birçok araştırmacının yaptığı gibi sadece bazı çocuklardaki tipik erkeklik davranışlarına odaklanmak yerine "Büyük Erkeğin Önyargısı" kavramının üstesinden gelerek normalliğin ne olduğunu tanımlamaya çalıştım ve Connell (2000), Kimmel (1997), Whitehead (2002) ve Frosh ve diğerleri (2002) tarafından tanımlanan egemen erkeklikten farklı olan durumları gözlemleyerek saptamaya çalıştım. Sosyolog Tomas Johansson (2000:28-29) hiçbir şekilde çalışmalara dahil edilmeyen erkeklik öykülerini tanımlayabilmek için egemen erkekliğin yapısal çözümlerinin oldukça önemli olduğunu belirtir. Sıradan erkek çocukları ve uygulamaları gözlemleyip tanımlamak her zaman kolay olmayabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun aktivitelerini gözlemlemenin yanı sıra özellikle erkek çocukların oyun davranışları-

na ve hareketlerine sıklıkla dikkat etmem gerekti. Erkek çocuklarının bir yandan erkekleri otoriter davranışları dışı vurma durumlarını ve futbol, yarış, kavg vb. erkeksi kodları

olan oyunlara katılımlarını gözlemleyen diğer yandan standartlardan açıkça sapan davranışları gözlemlemeye odaklanılmı. Ancak erkek çocukları standarttan

dışına çıktığını gözlemlemek ve tanımlamak oldukça zordur.

Bir sonraki bölümde araştırmadan bazı aktarmalar ve gözlem notları üzerinde duracağım. Öncelikle egemen ve normal erkeklik olarak tanımlanan ve kolayca gözlemlenebilen durum ve ortamları somutlaştırarak çocukların egemen ve normal erkeklik davranışlarına vurgu yapacağım. Daha sonra bazı özel durumlara odaklanarak, erkek çocukların içinde buldukları durumlara göre hangi davranışlarda bulduklarına ve bunun nasıl kutuplaştırılarak tipik cinsiyet kalıbı olarak algılandığını inceleyeceğim. Bu iki bakış açısı ile diğer olası öykü ve uygulamalara dikkat çekeceğim.

Egemen Erkekliğin Üretimi -Bazı uygulamalar-

Pembe renk, okul öncesi dönem çocukları için cinsiyetin tanımlanmasında oldukça önemli bir göstergedir. Okul öncesinde hem pembe renk hem de kız ve erkek çocukların yaşları oyun kahramanlarını ayrıştırmaktadır. Şimdi okulda büyük yaş grubunda olan Lucas "gerçek Batman" en önemli özelliğini grupta tartışmaktadır;

“Tamam herkes Batman olmak ister. Fakat bu yetişkinlere oranla çocuklar için uygun değildir aslında. Örneğin kızlar Batman ile oynarken Batman ile doğru şekilde oynamıyorlar. Batman hızlı hareket ederken kızlar o kadar hızlı hareket edemiyorlar. Örneğin Lisa, eteği çok dar olduğu için her zaman hızlı koşamıyor ve atlayamıyor. Ben ise her zaman geniş ve rahat pantolon giyerim. Bundan dolayı hızlı koşabilirim. Bazı kızlar Batman olurken oyun oldukça sıkıcı oluyor. Pembe Batman! Siz daha önce hiç pembe Batman gördünüz mü? Ann kendi DVD’sindeki Batman’ın pembe olduğunu iddia ediyor, fakat ben buna inanmıyorum! Kendisi Batman’ın elbisesi kirlendiği için siyah olduğunu söylüyor. Batman’ın elbiseleri temizken pembeymiş! Buna gerçekten inanabiliyor musunuz? Bu düşünceye daha küçük çocukların bile sinirlendiğini görebilirsin. Onlar da gerçek Batman olduklarını düşünüyor. Ben ve arkadaşım oynarken küçük erkek çocuklar oyunumuza katılmak için etrafımızda dolanırlar, ancak yaptıkları her şey yanlış. Onlar atlayışları, koşmaları hızlı olmadığı gibi birde kendilerini kontrol edemiyorlar, bazen birbirlerini incitiyorlar. Onlar gerçekten hala bebek! Batman oynamak için yeterince büyük değiller. Batman oyunu için benim ve arkadaşımın gibi büyük olmaları gerek.”

Batman ve Süperman gibi oyun kahramanlarının bu yaş çocuklarının oyunlarının merkezinde olduğu görülür. Özellikle yedi yaş çocukları olmak üzere bu figürler hem erkek hem de kız çocuklarını etkileyebilmektedir. Özellikle küçük yaşta olan bazı çocuklara pelerin giydirdikten sonra onları Batman olduklarına inandırabilirsiniz. Fakat Lucas gibi bazı beş yaş ve üzeri çocuklar, Batman olma-

nın önemli bir faktör olduğunu düşünerek tipik cinsiyet özelliklerini sergilerler. “Gerçek Batman” olunca erkek çocuklar kendilerinin “cool erkek” olacağını düşünürler. Lucas örneğinde olduğu gibi hareketlerin, elbiselerin ve özellikle renklerin gerçek Batman olmak için önemli olduğu vurgulanıyor.

Bu yaş grubundaki erkek ve kız çocukları genellikle farklı elbiseler giyerler. Erkek çocuklar daha ziyade koyu renk ve geniş, rahat elbiseleri giyerken kız çocukları ise hareketlerini sınırlayan daha dar elbiseler giyerler. Fakat bu, tüm erkek ve kız çocuklarının bu tür elbiseleri tercih ettikleri anlamına gelmemeli. Üç-dört yaş erkek çocukları, pembe ve parlak renk elbiseler giyen ve bu renklerin bir birleri ile uyumlu olduğunu söyleyen öğretmenler, anneler ve ablalar tarafından daha çok prens olarak nitelendirilmektedir.

Okul öncesi eğitimde bazı toplu zamanlarda cinsiyetler arası geçiş ya da cinsiyetler arası sınırı aşma büyük problemler haline gelebilir. Okul öncesi öğretmeni Linda, çocuklara yeni elbiseleri tanıtırken yaşadıklarını anlatıyor. Linda genç bir okul öncesi öğretmeni ve prenses ve şövalye oyunları için yeni kostümler yapmış. Linda’nın ilk defa kadın elbiselerini tanımlarken neler yaşadığını aşağıdaki aktarmada öğreniyoruz;

“Şimdi daha iyi anlıyorum, daire¹ zamanlarının elbise ve kostümleri tanıtmak için neden yanlış bir zaman olduğunu. Aslında elbiseler çocukların ortasında dururken hem kız hem de erkek çocuklar elbiseleri denemek isterler. Öğretmen, elbiseleri deneyen kız ço-

1. Daire zamanı tüm çocukları görünür ve aktif kılmak için pedagojik bir özelliğe sahiptir. Bu zaman diliminde, tüm çocuklar, tartışmalara katılarak konuşma ve tartışma fırsatı yakalar. Daha fazlası için Rubinstein-Reich (1996).

cuklarına bu çok yakıştı dediğinde kız çocukları çok mutlu olurlar. Bunun üzerine erkek çocukları da elbiseleri denemek isterler ve yavaşça elbiseler/kostümlere ellerini sürerler. Ve erkek çocuklar, elbiseleri denerken diğer erkek ve kız çocukları bu arkadaşlarına gülerek alay ederler. Bazı kız çocukları, bu erkek çocukları prenses olarak çağırır.

Dolayısıyla daire zamanı, cinsiyet çatışmasının doruğa ulaştığı bir durum. Ancak eğer öğretmenler oyun zamanlarını bunun için kullansalarsa cinsiyet sınırlarını kolaylıkla aşabileceklerini düşünüyorum.”

Linda kadınlık ile birlikte diğer cinsiyetlerin de olası açılımlarını amaçlamış fakat, kadın elbisesini uygulama için seçmesi cinsiyet çatışmasını ortaya çıkarmıştır. Linda, cinsiyeti yüksek düzeyde belirleyen elbiseler yerine, çok daha farklı elbiseleri deneyerek hem cinsiyet sınırlarını aşmanın hem de cinsiyet kutuplaşmasının önüne geçilmesinin daha kolay olduğunu ifade etmekte. Yukarıdaki aktarmada oyun ya da daire zamanının iyice düşünülerek planlanması, erkek çocukların cinsiyet sınırlarını aşmalarına fırsatlar verebilir. Özellikle sosyalleşme açısından temel olduğu varsayılan daire zamanı Linda'nın da belirttiği gibi cinsiyeti oldukça belirgin kılmaktadır. Görüntüsü nasıl olursa olsun, öğretmenler tarafından yapılan elbiselerin bu zaman diliminde tanıtılması özellikle erkek çocuklar açısından cinsiyet kutuplaşmasının belirginleşmesine neden olmaktadır. Daire zamanlarında cinsiyet kalıpları hemen vur-

gulanmakta ve Linda'nında belirttiği gibi cinsiyeti belirleyen heteronormlar açığa çıkmaktadır. Dolayısıyla Linda, erkek çocuklar için olası kadınsı özellikteki elbiseleri deneyerek kadınsı durumları kutuplaştırma yerine ayrımcılığı yıkmayı amaçlamaktadır. Bu durumun kadınsı kodlanan oyunları özgürce oynama için bir fırsat olduğunu düşünerek

erkek çocukların cinsiyet sınırlarını aşmalarını kolaylaştırdığını düşünmesine karşın aslında oldukça büyük riskler ve tehditlerde içermektedir.

Linda'ya göre oyun zamanı daire zamanı-

na göre daha güvenli ve rahat. Bu zamanda çocuklar oyuna odaklanmakta ve birbirlerini yargılamaktan uzaklaşmaktadırlar. Çünkü erkek çocuklar oyun zamanında ve süresince cinsiyete ait öğelere fazla dikkat etmezler, ancak daire ya da yapılandırılmış zamanlarda kolaylıkla cinsiyete dönük kutuplaşmaya herhangi bir neden olmaksızın girebilmektedirler.²

Araştırma sonuçları, oyun ve cinsiyetin vurgulanmadığı durumlarda, çocuklara verilen karşıt durumlar en belirgin cinsiyet oyunlarında bile cinsiyet sınırlarının

Çocukların arkadaşları ile olan ilişkileri, yalnızlaşma ve marjinalleşme gibi ilişkileri içermeyen cinsiyetler arası geçişi kolaylaştırmaktadır.

2. Thorne (1993) çocukların ev gibi özel yaşantıları ile daha kamusal alan olan okul gibi alanlarda cinsiyet sınırlarına olan yaklaşımları farklılaşabilmektedir.

3. Bu durum Odefors'un (2001) gözlemlerine ve tartışmalarına dayanmaktadır.

aşıldığını ortaya koymaktadır. Her ne kadar oyun, çocukların grup olarak aldıkları karar ve seçimleri içerse de bazı çocuklar oyun içindeki normlara ve değerlere de dikkat etmektedirler.³

Erkek ve Kız Çocuklarının Egemen Erkeklik Değerlerine Karşı Koymaları

Alan çalışmalarımda, öğretmen ve öğrencilerin normları sarsan ve karşı koyan birçok durumu bulunmaktadır. Çalışmamda, çocuklar için rengin cinsiyet farklılıklarının bir işareti olarak algılandığını ve bu çocukların renklerin cinsiyetleri belirleyen durumlarını kendi aralarında tartışarak çözebildiklerine tanık oldum. Örneğin oyuncaklar renklerine göre kadınsı ya da erkeksi olarak kodlanabilmektedir (Tipik cinsiyet rollerine ilişkin oyuncaklardan ziyade diğer oyuncaklar için bu durum söz konusu). Ann, bütün okul öncesi dönemdeki kız çocukları gibi sıklıkla pembe ya da kırmızı renkli elbiseler giyer ve Batman oyununa katılmak ister. Bir sonraki aktarma Ann'in Roger ve Carl ile olan diyalogunu içermekte;

“Roger: Biz gerçek Batman’iz! Çok hızlı bir şekilde uzak yerlere atlayabiliyoruz. Yaşasın gerçek Batmanlar!”

Ann: Evet bende, bende sizin gibi gerçek Batman’im.

Carl: Sen Batman olamazsın senin bütün elbiselerin pembe!

Ann: Ne olmuş yani!

Carl: Batman’i defalarca filminde ağabeyim ile birlikte gördük. Batman’in pembe elbise giyebileceğini hiç zannetmiyorum.

Ann: Ama benim evdeki DVD’imde gerçekten pembe Batman var.

Roger: Tamam Batman, hırsızlar orda hadi yakala onları.

Ann: Evet! Hadi Batman yakalayalım onları.”

Ann oyuna katılmak için Batman’ın elbisesinin pembe olduğuna Carl ve Roger’ı ikna etmeye çalıştı. Bu durum çocukların nasıl günlük yaşam ve beklentilerinin cinsiyete dönük olduğunu göstermektedir. Gerçek şu ki, Ann’in pembe elbise giymiş olması ve Batman oyununa katılmak istemesi arasındaki ilişki yeni bir Batman figürü yaratmak istemesi olabilir. Önemli olan bu erkek çocukların Ann’in bir kadın, Batman’ın ise bir erkek figürü olup olmadığını tartışmamalarıdır. Dolayısıyla önemli olan renklerin kadınsı ya da erkeksi olarak kodlanmalarıdır.

Linda’ın bir önceki aktarmasında karşıt cinsiyet sınırlarının oyunda güvenli bir şekilde yer alması, arkadaş edinme olasılığı ile doğrudan bağlantılıdır. Çocukların arkadaşları ile olan ilişkileri Thorne’un (1993) belirttiği gibi yalnızlaşma ve marjinalleşme gibi ilişkileri içermeyen cinsiyetler arası geçişi kolaylaştırmaktadır. Arkadaşlığın dışında kalan çoğunlukla cinsiyetle ilişkili güvensiz durumda olan çocuklar, cinsiyete ait kalıp yargıları anlamak için daha çok performans göstermektedir. Büyük yaş grubunda olan Simon “Rinngblommon” oyununda hiçbir arkadaşı yok ve bir gruba dahil olmak için nasıl bir erkek çocuk olmak gerektiğini anlamaya çalışıyor. Simon’un bana anlattığı pembe giymekten hoşlanmadığı ve bu pembe renklerin kendisini yavaşlattığıdır. Simon çoğunlukla koyu renk elbiseler giyerek koşma ve atlama gibi hareketlerle oyun gruplarına yaklaşmakta ve “cool erkek” rolünü oynamaktadır. Ancak onların dikkatini çekmeden onları izlemeye çalışır. Bir çok arkadaşı olan bir diğer çocuk Bertil için cinsiyet sınırlarını aşmak oldukça kolay. Bertil sıklıkla kızlarla “evcilik” oyunu

oynar ve alay edilmeden ve marjinalleşmeden kırmızı ve pembe tonlar içeren elbiseleri de giyer. Bertil erkek çocukların istenildiğinde her şeyi nasıl yaptıklarını hafta sonu kendisine şeker alınırsa anlatacağını söyler. Villa Villarkulla'da öğretmen olan Ingrid'in belirtildiği gibi çocukların cinsiyet sınırlarını aşmaları için desteklenmesinin gerektiği ve çocukları ötelemekten daha çok bir arada durmalarını sağlayacak çabayı göstermeleri gerektiğini ifade eder.

Erkek Çocuklarının ve Erkekliğin Farklı Öyküsünü Anlatmak

Bu araştırmanın başlangıç yazısında ele alınan aktarmada Lucas, gerçek Batman'ın en ideal erkek olduğunu belirtmekte. Fakat Batman oyunu, çocukların Batman oyuncaklarının bakımı ve onlar için yemek hazırlama oyununa kadar sadece birbirlerini Batman olarak çağırılmalarından ibaret. Onlar Batman bibloları ile bakım gibi oyunlar oynarken daha sakin olmakta bahçe ya da evcilik gibi daha sınırlı alanlarda oynamaktadırlar. Bu tür durumlarda Batman oyunu, erkek çocukların cümle kurarken daha seçici olmalarına, ses düzeylerinin daha düşük olmalarına ve birbirlerine daha yakın oynamalarına neden olmaktadır.

“Jimmy: Benim küçük Batman robotumun battaniyeye ihtiyacı var. Bak baba, batman tatlı rüyalar diliyor. Baba batman diyor ki ahhh.. benim küçük Batman'ım üşümüş mü? Sana hemen sıcak bir battaniye getireyim (Jimmy tuvalet kağıdı ile küçük batman biblosunu sarmalar)

Jimmy: İyi geceler benim küçük Batman'im.

Lucas: Küçük robotlarımız için ninni söyleyelim mi?

Jimmy: hışşt. Sessiz ol! Benim ki uyuyor.”

Batman oyunu olarak adlandırılan bu tür oyunlar yaşça biraz daha büyük çocuklar arasında daha yaygındır. Bu tür oyunlar “kadınısı” olarak adlandırılırken oyunu daha az marjinalleştirmekte ve normalleştirmektedir. Bunla birlikte bu tür oyunların erkek çocukların günlük yaşamlarının bir parçası olarak anlaşılmalıdır. Araştırma grubunu kendi yaşamlarını kendileri kazanan anne ve babaların erkek çocukları bulunmakta ve bu erkek çocukların cinsiyeti algılayışları farklı şekilde kavramsallaştırmaları ile sonuçlanmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada egemen erkekliğe, erkek çocuklarının ve erkekliğin kalıp yargılarının okul öncesi eğitimde erkeklik ve erkekler üzerine olan araştırmalara ve okullaşan erkeklere odaklandım. Genel olarak baktığımda bu egemenlik kavramının her uygulama-

Eğer gerçekten cinsiyetçiliği, cinsiyetler arasındaki ikiliği ve heteronormativ etkileri ortadan kaldırmak istiyorsak eleştirel sorulara odaklanmaya, kullandığımız araçlar ile yapısal çözümler üretmeye ihtiyacımız olacak.

da erkek çocukları kapsamadığıdır. Ben daha çok erkek çocukların davranışları hakkında benzer kalıpların görüşmelerle nasıl tekrarlandığını göstermeye çalıştım. Buna rağmen erkek ve kız çocuklar benimle konuşurken tamamen karşıt görünseler de aslında günlük yaşamlarında yapılandırılan kalıpları ve kutuplaşmayı yıkmakta ve sarsmaktadır. Ayrıca araştırmada bazı durumların cinsiyet geçişlerine nasıl açık olduğunu sap-

tadım. Okul öncesi dönem çocuklarının daire zamanlarında cinsiyet öğelerine dikkat ettikleri ve oyun zamanlarında ise bunu göz ardı edebildikleri saptanmıştır.

Yapısal çözümler ve tanımlarla belirtildiği gibi normal erkek çocukluğun nasıl yapılandırıldığı ve tipik erkeklik durumunun okul öncesi dönemde nasıl tekrarlarla oluşturulduğunu belirttim. Fakat aynı zamanda bu yolla vurgulanan diğer deneyimlere dikkat çekerek egemen yapıya da karşı koymaya çalıştım. Nadiren vurgulanan ve tanımlanan erkek çocukların öykülerine odaklanarak farklı olabileceklerini de göstermeye çalıştım. Erkek çocukların normlarına vurgu yaparak, aynı zamanda kız çocuklarının oldukça daha az ikilik içinde oldukları öykülerle politik olarak erkekliğin ve kadınlığın bir çift olarak tartışılmasında oldukça önemli olduğuna dikkat çektim. Anlatmaya çalıştığım Butler'in de argüman olarak sunduğu dilin gerçekleştirdiği ve erkek çocukları medyada, okulda ve tartışmalarda yapılandırılırken bizim de karşı "öyküler"imiz olduğunu göstermemiz gerekliliğidir. Eğer gerçekten cinsiyetçiliği, cinsiyetler arasındaki ikiliği ve heteronormatif etkileri ortadan kaldırmak istiyorsak eleştirel sorulara odaklanmaya, kullandığımız araçlar ile yapısal çözümler üretmeye ihtiyacımız olacak.

Erkek çocukların, tipik erkeksi tutumlarının olmadığı durumların da var olduğunu kabul etmek gerekir. Bu durum cinsiyet ayrımcılığına daha az neden olmakta ve erkek çocukları, alışılmış erkeklik rollerinin dışında, kadınsı rollerinin olduğunun onları kadınsı kılmadığını da belirtmek gerekir. Dolayısıyla güçlükleri ve karmaşıklıkları çok dikkatlice tanımlamak ve günümüzde bir çok erkek çocuğun deneyimlediği ve yaşadığı

kutuplaşmayı azaltmak gerekir. Eğer erkeklik öyküleri günlük yaşamda, araştırmalarda, raporlarda sıklıkla tekrarlanırsa erkek çocukları günümüzdeki cinsiyet kutuplaşmalarına yönelecek ve daha fazla heteronormatif olacaklardır. Kısaca erkek çocuklarına kendilerini daha az baskı altında hissedebilecekleri deneyim fırsatları verilerek "normal erkek" tanımı değiştirilebilir. Butlerinde belirttiği gibi;

Sorularla benzer kategoriler oluştuğu zaman cinsiyetin gerçekliği krize dönüşür: oldukça belirginsizleşerek gerçek ve gerçek olmayan ayırt edilemez duruma gelir. Ve bu durumda anlamamız gereken bizi gerçekliğe hangisi götürmekte, hangisi cinsiyet bilincini doğal kılarak gerçekliği değiştirebilir yada yeniden yapılanırdabilir kılmaktadır (Butler 1999, p. xxiii).

KAYNAKÇA

- Butler, Judith 1990/1999: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Butler, Judith 1993: *Bodies That Matter. On the discursive limits of "sex"*. London and New York: Routledge.
- Butler, Judith 2004: *Undoing Gender*. New York and London: Routledge.
- Connell, R.W. (2000). *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity.
- Davies, Bronwyn 2003: *Frogs, Snails and Feminist Tales. Preschool children and gender*. Cresskill Nj: Hampton Press.
- Foster, Kimmel, Michael & Skelton, Christine 2001: "What about the boys?" An overview of the debates." I: Wayne Martino & Bob Meyenn *What About The Boys? Issues of Masculinity in Schools*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Frosh, Stephen; Pattman, Rob & Phoenix, Ann 2002: *Young Masculinities*. London: Palgrave.
- Hellman, Anette 2003: *Pedagogers föreställningar om flickor och pojkar i förskolan. Fördjupningsarbete 10p. Mölndal: Institutionen för pedagogik och didaktik*.
- Johansson, Thomas 2000: *Det första könet? Mansforskning som reflexivt projekt*. Lund: Studentlittera

tur.

Kimmel, Michael 1994: "Masculinity as Homophobia. Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity". I: Harry Brod & Michael Kaufman (eds.), *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, London & New Dehli: Sage.

Kimmel, Michael 1997: *Manhood in America. A Cultural History*. New York, London, Toronto, Sydney, Singapore: The Free Press.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 1985/2001: *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London och New York: Verso.

Larsson, Håkan 2005: "Idrott och hälsa. Manlighetens sista bastion i skolan? I: Marie Nordberg (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber, s. 95-121.

Lärarnas tidning no. 1 2006: "Skolan sviker pojkarna från Arbetarklass", p.14. and "Tegelstensroman väcker läslust", p. 15.

Martinsson, Lena 2006: *Jakten på konsensus. Intersektionalitet och marknadsekonomisk vardag*. Malmö: Liber.

Nordberg, Marie 2005a: *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.

Odelfors, Birgitta (2001). *Olika villkor? Vardagskultur i förskolan för flickor och pojkar*. Stockholm: Universitetsförlag.

Rubinstein- Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skelton, Christine 2001: *Schooling The Boys. Masculinities and primary education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

SOU 2004:115: *Den könade förskolan. Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Svaleryd, Kajsa 2004: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.

Thorne, Barrie 1993: *Gender Play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Utbildningsdepartementet 1994: *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som ett pedagogiskt om-*

råde och ett kunskapsområde från Arbetssgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan. Departementsserien 1994:98. Stockholm: Fritzes.

Whitehead, Stephen M. 2002: *Men and Masculinities. Key Themes and New Di-*

rections. Cambridge: Polity Press.

Eleştirel Pedagoji'den okurlarına açıklama

Dergimiz birinci yaşını geride bıraktı.

Bu sürede her sayıda güncel bir kitap uygulamasıyla okurlarımızın kişisel kütüphanelerine yıl içinde 5 adet kitap ekledik. Verdiğimiz kitapların gördüğü ilgi, her geçen gün abone sayımızı artırırken kurumsal aboneler kazanmamıza da katkı sundu.

Bundan sonra da her sayıda bir kitap vermeye devam edeceğiz. Kitapta çeşitliliği sağlamak için farklı yayınevleriyle görüşmelerimiz devam ediyor. Ancak, maliyetinin yanı sıra kitabevi dağıtımlarında da sorunlar yaşamamıza neden olduğu için 7. sayıdan itibaren kitaplar sadece abonelere gönderilecektir. Kitaplarımızı edinmek isteyen okurlarımızın abone olması gerekmektedir.

Eğitim ve Okul Üzerine Düşünceler

Nazmiye Çelebi*

Eğitim

İnsan ancak eğitimle insan olabilir. (Kant)

Eğitimden bir anlamda insanlık tarihiyle özdeş bir konudan söz ediyoruz çünkü kavram insanın insan olmasını ifade eden en önemli özelliğe sahiptir. Hayvanlar doğuştan getirdiği becerileri şaşmaz bir program dâhilinde kullanırlar bazen insanların müdahaleleri ile görece gelişmiş davranışlar gösterebilir. Oysa insan için eğitimden söz ettiğimizde çok yönlü, uzun vadeli ve dinamik bir süreçle gerçekleşen dönüştürücü bir güçten söz ediyoruz.

İnsan ancak eğitimle insan olur ve bu süreçte yapılan yanlış telafi edilemez. İnsanın ödevi onu iyiye götürecektir her türlü eğilimi geliştirmektir. Kendiliğinden bir süreç olmayacağından bir sanat olan eğitim disipline dayanmalıdır. Uysallaştırma ve alıştırılma hayvanlarda başarılıdır, insan için eğitim aydınlanma ve düşünmeyi öğrenme demektir (Kant, 2007).

Özellikle etik konusunda derin yaklaşımlarıyla tanıdığımız Kant eğitim konusunda bebeklikten yetişkinliğe kadar ayrıntılı yaklaşımlar gerektiğini anlatır. İnsanlar etik açıdan gelişim ödevine sahiptir ve bunu gerçekleştirmesi için en önemli araca, akla sahiptir.

İnsanı hayvandan ayıran akıl varlığı yanı sıra, akla ve istemeye sahip olması onun otonom, hür bir varlık olması anlamına gelir (Hesapçioğlu, 2005).

İnsanlık tarihiyle özdeş bir olgu olarak görünmekle beraber eğitim, tanımı farklı anlayışlara göre çeşitlilik gösteren bir olgudur. Tanımlar toplum biçimleri ile ilişkilendirildiği gibi, dönemlerden bağımsız tanımlamalar da vardır. Anlayışların felsefi yaklaşımlara göre farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

• Aydın (1994)'a göre eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimidir

• Hesapçioğlu (2008; 2005; 2004)'na göre eğitim yeteneklerin gelişmesi için yapılan etkinlikleri kapsayan bir sosyalleştirme aracıdır; davranış değişikliği oluşturmak ve değer aktarımı içindir; insanın özgürleşme sürecidir.

• Kant (2007)'a göre eğitim insanlığın geleceğinin ulaşacağı genel iyilik haline göre yetiştirilmesi sürecidir.

Eğitim ceza yerine vicdan korkusunu öğretmelidir. Eğitimle birey, özgüvenli ama küstah olmayan, şanstın kaynaklanan durumlardan böbürlenmeyen bir karakter kazanır. Kötülük, bayağılık, dar kafalılık, adaletsizlik, sevgisizlik, tembellik kötü huylardır; eğitim kendine hâkim olma, alçak gönüllülük, kanaatkârlık, iyilikseverlik gibi erdem-

olma özelliğini yitirmemektedir. Eğitimi mekanik bir yetiştirme süreci olarak görüp insanları belirli programlara güdüleyen veya tam tersi özgürlük, hak ve çıkar kavramlarını ayırt etmeden özgürlük adına eğitimsizlik sonuçlarına yol açan yaklaşımlar/uygulamalar ve bu yaklaşımlara temelden eleştiriler mevcuttur.

Eğitim, davranışçuların anladığı anlamda bir davranış değişikliği ve oluşturmacıların anladığı anlamda bir terapi/danışma değildir, eğitim bir özgürleşme sürecidir (Hesapçioğlu, 2005).

Zeka ve yetenekleri açısından kullanılabileceği olanaklara ulaşmasını sağlamadan bu dünyada yollamak insana karşı işlenecek büyük bir haksızlıktır (Leif, Rustin, 1974).

O halde ne için eğitim sorusunun insan olmak/özgür olmak/yeteneklerin geliştirilmesi hakkına sahip olmak gibi temel yanıtları vardır.

Ayrıca toplumsal yararları açısından topluma ve bireye yönelik sayısız yararlarından söz edebiliriz. Bu yararları gözlemek uzun dönem gerektirir. Bireyin eğitimi aynı zamanda aileye yansır. Geçtiğimiz yüzyılda yapılan araştırmalara bakarsak, beşeri kalkınma olarak ifade edilen insanların seçeneklerini arttırma süreci, uzun ömür, asgari geçim ve bilgi edinme gibi ölçülerle incelenmekte, eğitimin çok yönlü yararlarına ilişkin araştırmalar yayımlanmaktadır. Yapılan çalışmalar, eğitim ile suç oranlarında düşme görüldüğünü ayrıca kalkınmakta olan ülkeler için doğum oranlarının düşmesi gibi önemli bir sonuçları olduğunu göstermektedir. Ülke için siyasi bağımsızlığın, küresel gerçeklerden koparak marjinalleşmenin, doğanın korunmasının, insan hakları bilincinin ve bireyin kimlik kazanmasının yolunun eğitimden geçtiği belirtilmektedir. Dolayısıyla işlevleri açısından baktığımızda eğitim, benzersiz bir

toplumsal sistemdir, vazgeçilemez, ihmal edilemez.

Sonuç olarak eğitimciler rutin görevlerini yerine getirirken zaman zaman aslında temelde insana dair yüce bir işlevi yerine getirdiklerini hatırlamalıdır. Bu hatırlama Kant'a hatta üşenmeyip Aristoteles'e ve Sokrates'e kadar uzanan bir okuma çabası ve içe dönme yeteneğini gerektirir.

Zorunlu olduğu için değil, güzel olduğu ve özgür insanlara yakıştığı için çocuklarımızı eğitmeliyiz (Aristoteles, 2008).

Okul

Neredeyse okullarımızın hiç birinde çocuklarda doğruluk ve dürüstlüğün teşekülüne büyük yardımı dokunacak bir şeye, yani doğru davranış kılavuz kitabına tesadüf edilemez. (Kant).

Okul en genel anlamıyla eğitim öğretimi işlevlerinin yerine getirilebilmesi amacıyla düzenlenen, program ve plan dâhilinde ders ve etkinliklerin yapıldığı mekânlardır. Okul eğitim olgusuyla iç içe olmakla beraber bir sistem olarak farklılıklara sahiptir. Özellikle tarihsel dönüşümlerde geçirdiği yapısal değişiklikler ve eğitim sürecinin uygulama alanları olarak özel bir inceleme alanı oluşturur.

Okul, bugün anlaşılabilir ve uygulanan yapılarıyla aydınlanma dönemiyle şekillenmiştir ancak eski çağlarda farklı yapı ve ideallere dayalı olarak da var olmuştur (Hesapçioğlu, 2001a). Okulun bürokratik bir yapıya dönüşme süreci, modernizmin bir olgusudur (Aydın, 2002). Okul aydınlanmanın çocuğu olmakla beraber eğitim konusunda ilk çağda yazılanlar kayda değerdir.

Kamunun çıkarının bulunduğu her şeyde kamu eğitimi gerekir. Eğitimin tümünün devlete ait olduğu kabul edilmelidir (Aris-

toteles, 2008). Söz konusu yaklaşım bugün de geçerliliğini korumaktadır. Hesapçıoğlu (2002)'nin da belirttiği gibi, okul/eğitim sistemi kamuya ait bir işlevdir.

Dönemsel olarak incelendiğinde, okullar farklı hususlara ağırlık vererek şekillenmiştir. Antik çağda retorik ve vatandaşlık, ortaçağda itaat ve ibadet, 16. yüzyılda hümanizm, 17. yüzyılda aydınlanma, 19. yüzyılda sanayi yönelimli ve tüm halka yayılan, 20 yüzyılda ise vatan sevgisi, eleştiri yeteneği

ayrıca sanayi devriminin gerektirdiği iş gücünün yetiştirilmesi de hedeflenmiştir.

Okul genel olarak eğitim anlayışlarının uygulandığı kurumlar olmakla beraber farklı bakış açılarından kaynaklanan okul teorilerine değinmek gerekir. Bu teoriler, çocuk korunduğu alan, yaşam yeri, vatandaş olma aracı, toplumun yeniden üretildiği alan, bir işletme, eylemin üretildiği alan, ritüellerin gerçekleştiği yer, kimlik gereksiniminin doyurulduğu yer olarak farklılıklar gösterir

Dönemsel olarak incelendiğinde, okullar farklı hususlara ağırlık vererek şekillenmiştir. Antik çağda retorik ve vatandaşlık, ortaçağda itaat ve ibadet, 16. yüzyılda hümanizm, 17. yüzyılda aydınlanma, 19. yüzyılda sanayi yönelimli ve tüm halka yayılan, 20 yüzyılda ise vatan sevgisi, eleştiri yeteneği ve son dönemlerinde globalleştirme okulları karakterize eden özellikler olarak görülür

ve son dönemlerinde globalleştirme okulları karakterize eden özellikler olarak görülür

Hesapçıoğlu (2001-2002) değişimin, eğitim sistemlerinin insanı ve insan ideallerini ele alış biçimiyle ilgili olduğunu belirtir. Bu idealler insanın bilge, aziz, hür, vatandaş, dünya vatandaşı olarak tanımlanmasına dayanmaktadır.

İdeallerin etkileyici rolüne karşın eğitim hakkında temel eleştirel yaklaşımları unutmamak gerekir.

Söz konusu belirlemelerin gerçekliğe işaret etmeleri yanı sıra insan olmanın kalıplaştırmalar dışında diğer potansiyellerini göz ardı etmemek gerekir. İnsan nihaî olarak tanımlanamaz, kendiliğine ait tasarımlarını kendisi kurar (Hesapçıoğlu, 2001-2001).

Bugün bilinen anlamıyla okulları ele alacak olursak aydınlanma ve sonrasında uluslaşma süreciyle eğitim olgusu okullar üzerinden kamuya ait yapılar olarak parasız ve tüm halka yayılan birimlere dönüşmüştür. Temel haklar anlayışı gereği yaygınlaşan okullarda

(Hesapçıoğlu, 2004).

Sanayileşme ve ona bağlı olarak şekillenen kurumlarda yaşanan sonuçlar zamanla eleştirilmiştir. İnsanlar ve toplumlar için daha iyinin hedeflenmesiyle eleştirilmeye başlanmış, okullarda bu anlayış değişikliği nedeniyle yeniden ele alınır olmuştur. 1945'ten sonra okulların demokratlaştırılması hedeflenerek okul reformlarının yapılmaya başladığını görüyoruz.

Fransız devrimi sonucunda eşitlik düşüncesinin ve demokrasi anlayışının dikey hareketliğe yol açması ve politik motifler olarak beyannameler (Magna carta libertatum, Amerikan hürriyet beyannamesi, Fransız cumhuriyet anayasası, unesco) okul reformlarını gerektirmiştir... İnsanların yeteneklerinin dinamik olduğu kabul edilmiş, yetenek ve çevre kendiliğinden olmadığı için yeni yeteneklerin gelişmesi için yeni çevreler yaratmak gerektiği kabul edilmiştir (Aytaç, 1975). Söz konusu çevreleri yaratmak eğitim olanaklarının artırılmasıyla mümkündür.

Böylece 20. yy.da uzun süredir vatandaş olma bilincinin verildiği ve sanayiye yetişmiş işgücü sağlayan kurumlar olarak bakılan okul yeni arayışlara konu olurken çeşitlilikler göstermeye başlamıştır. Devlet okullarının yanı sıra özel veya vakıf okulları kurulmuş, klasik eğitimden farklı olarak sadece sanat, teknik, fen veya matematik alanlarında eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır.

Velinin seçimine bırakılan okullar veya ev okulları gibi uygulamalar görmekteyiz. Alternatif eğitim veren okullar gibi okulsuz toplum gibi düşünceler de 20 yy.ın olgusu olarak karşımız çıkar. Ayrıca uzaktan eğitim, tele üniversiteler, siber okullar, sanal okullar gibi devam edebilecek örnekler bula-

aktaran işlevinin yerine bilgiye ulaşmada rehberlik eden konumu ve öğrenmenin demokratikleştirilmesi amaç edinilmiştir. Bu anlamda okullar öğrenci ve öğretmenlerin kendi duygu ve yargılarına güvenebilmeleri için kaygı korku ve suçluluk duygularından arınabilmelerini sağlayan kurumlar olmalıdır. Öğretmenlerin kendi yöntemlerini geliştirebildikleri ve diğer eğitimci, bilim adamı ve entelektüelleriyle iletişim içinde olabildikleri bir okul -her kuşağın kendi başına yeterli tasarımlar yapamayacağından- birçok sakıncayı bertaraf edecektir.

Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü olarak okul diğer toplumsal kurumlarla etkileşim içerisinde. Diğer ku-

Okula zaman zaman eğlence, ticaret veya politika kurumları olarak yaklaşıldığı görülür. Okullara oyun ve eğlence alanı olarak yaklaşıldığında, kâr amacı güdüldüğünde veya ideolojik aktarımların gerçekleştirilmesi aracı olarak yaklaşıldığında temel eğitimsel hedeflerin hızlıca yok olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Hesapçıoğlu'nun belirttiği gibi okul bir öğrenme, yaşam ve deneyim yeri olmalıdır. Okul öğrencinin sadece çalışmasını değil birey olmasını bağımsızlaşmasını sağlamak için var olmalıdır.

biliriz (Hesapçıoğlu, 2004b).

Okula zaman zaman eğlence, ticaret veya politika kurumları olarak yaklaşıldığı görülür. Okullara oyun ve eğlence alanı olarak yaklaşıldığında, kâr amacı güdüldüğünde veya ideolojik aktarımların gerçekleştirilmesi aracı olarak yaklaşıldığında temel eğitimsel hedeflerin hızlıca yok olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Hesapçıoğlu ()'nun belirttiği gibi okul bir öğrenme, yaşam ve deneyim yeri olmalıdır. Okul öğrencinin sadece çalışmasını değil birey olmasını bağımsızlaşmasını sağlamak için var olmalıdır.

Çağdaş yaklaşımlarla yapılandırılan okulları incelediğimizde öğretmenin kuram

rumların “burada ve şimdi” niteliğinde hizmetler sunmasından farklı olarak uzun dönem öngören amaçlara yönelir. Farklı değerlere sahip bireyleri kasıtlı olarak bir araya getirir, bireysel değerleri rafine eder diğer yandan ortak değerler etrafında bütünleşme sağlamaya çalışır (Aydın,1994). Dolayısıyla sonuçları uzun dönemde ortaya çıkan, kişiye doğrudan getirilerinin yanı sıra toplumsal getirileri olan yapısından dolayı tüm diğer kurumlardan ve sistemlerden çok farklı bir karaktere sahiptir. Bu amaçla bir sistem olarak okulun, emek sermaye ve teknoloji girdilerinin yeterli olması beklenen sonuçlar açısından yerine getirilmesi gereken

ilk adımlardır.

Okullar kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlardır. Resmi kimliğe sahip olmakla birlikte resmi olmayan eğitim de okul ile ilişki halindedir (Gutek, 2001). Ayrıca öğrencilik çocuğun başarmak durumunda olduğu ilk kurumsal roldür (Aydın, 1994). Dolayısıyla gerek toplumsal örüntü açısından gerek bireysel gelişim açılarından önemli bir role sahiptir. Bu rolün gerçekleşmesi sadece öğrenci ve öğretmen arasında gelişen bir süreçle olmaktadır.

Okul; toplum, kültür, doğa ve kişi arasında cereyan eden çok yönlü etkileşimler ve antinomiler arasında gerçekleşen dinamik bir sistemdir (Hesapçioğlu, 2001-2002). Modern toplumlarda eğitim adına taşınan kaygılar nedeniyle öğrencinin dinlemek ve kuramsal eğitimden sıkılmasını gidermek amacıyla sadece pratik yanını ön plana çıkararak zevkli ortamlar oluşturulduğunu görüyoruz. Bu durum kültürel gelişme açısından sakıncalar barındırmaktadır.

Okul sadece bir deney alanı değil bellek alanıdır da. Öğrenciyi toplumla bütünleştirir, bu noktada hem öğretmen hem öğrenci boyutu yani formal ve informal boyutların birlikte var olduğu bir alandır (Hesapçioğlu, 2001-2002). Yöntem olarak tek bir modele dayanmayan, öğrencinin yaş ve diğer özelliklerine göre farklılıklar gösteren eğitim yöntemleri etkili olacaktır.

Baskıcı mı cazip mi bir eğitim yolu izlemeliyiz sorusu genellenabilir tek bir tanım yapma eğilimini besler oysa öğrencinin gelişim aşamalarına göre farklı tarz ve metotlar geliştirilmelidir (Hesapçioğlu). Bu amaçla okullar gerek ders gerek ders dışı etkinliklerinde esnek bir yapılanma anlayışı öğrenciler, aileler ve eğitimcilerin katılımlarıyla özgün profillerini geliştirebilmeliler. Deği-

şen dünyaya uyum sağlayabilecek açık bir sistem olabilmelidir. Öğrenmenin hangi etkili yöntemle gerçekleşmesinden önce bilgilerin ne için olduğunun bilincinde olmaktır, öğrencilerin bilgileri sınav veya başka şeyler için depolamak durumunda olmadıklarının farkında olmaktır.

Okul, öğrencilerin bilmedikleri konuları öğrenmek için gittikleri kurumlardır ancak “bilgi” karşısındaki tutum hakkında düşünmek sorunun can alıcı noktasını oluşturur. Bilinmeyenlerin çözülmesi için enformasyonun bilgiye, bilginin de bilgeliğe dönüşmesi gerekir (Aydın, 2002). Yaşadığımız dünyadaki temel sorunların çözülememesinin altında bu bilincin eksikliğinin yattığını ısrarla söylemek/öğretmek gerekmektedir.

İnsana bakışa ve eğitimin ne için olduğuna dair sorular okullarda hayat bulacaktır. İnsan özgürlüğü gerçekleştirebilecek akla sahiptir, eğitim bunu gerçekleştirmek içindir ve okullar bu temel amaçlara/ödeve hizmet eden kurumlar olmalıdır.

Özgürlük üzerinde uzun dönemler çalışma yapılacak bir kavram olmakla birlikte bu çalışmada bir hususu vurgulamadan geçmeyelim. Yeterli bilinçle donanmayan akıl gönüllü olarak kendisini tutsak edebilecek durumlara neden olabilmektedir. Toplumsal aidiyet adına benlik zarara uğratılabilmektedir. Özgürlük adına eğitimde çeşitliliği beslemek gereğinden söz ederken diğer yandan insanlar çeşitli güdülerle birbirine benzemek yani benliği yitirmek için gönüllü olabilmektedir. Bu uğurda aynı şekilde giyinmekte hatta operasyonlarla yüzlerini birbirlerine benzetmektedirler. Özgürlüğün zihinlerde beslenebilmesi için eğitime her zaman şiddetle ihtiyaç olacaktır.

Çağımızın gelişen değeri olarak dünya vatandaşı olmak ve birinci öncelikle ifade edersek mutlu bireyler ve toplumlar yarat-

mak okullarda uygulanan ilke ve yöntemlerle doğrudan ilgilidir. Ödevin gerçekleşmesi bilinçli bir eğitim felsefesi ve eğitim aşkı ve heyecanını duyan eğitimciler, aileler ve toplumsal çevre ile mümkündür.

Yaşadığımız çağa baktığımızda insanlık, toplu katliamları, beyinleri uyuşturulan gençlerin aczini, başka ülkelerin barış adına bombalanmalarını, barış gelinlerine tecavüz etmeyi istemiş görünmektedir. Oysa dünya özgür insanların krizantemleri koklayacağı ve derin okyanus sularında yüzeceği bir yerdir. Bunu gerçekleştirmek için “iyi”yi istemek gerekmektedir ve insanda var olan “iyi”yi isteme potansiyeli eğitimin gücüyle beslenebilir. Bu durumda okullar sene başı toplantılarında kuramsal ve beceri eğitimi ile birlikte bu temel işlevini de hedeflemelidir ve sene sonu toplantılarında hedefin ne oranda gerçekleştiğini değerlendirmek durumundadır.

KAYNAKÇA

AKBAĞ, M., HESAPÇIOĞLU, M. (1996). “Eğitimde Özgürlükçü Paradigma”. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 8, s. 1-13.

AKDAĞ, B. (2008). “Reboul’un Eğitim Felsefesi Üzerine Bir İnceleme”. Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 99, s.28-32.

ARİSTOTELES, (2008). Eğitim Üzerine, Yayına Hazırlayan: John Burnet, Çev.:Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

AYDIN, İ.P. (2002), Alternatif Okullar, Pegem Yayıncılık, Ankara.

AYDIN, M. (1994), Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

AYTAÇ, K. (1975). İngiltere, İsveç, Fransa ile Federal Almanya’da Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

GUTEK, L.G. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Çev.: Nesrin Kale, Ütopya Yayınevi, Ankara.

HESAPÇIOĞLU, M. (2001a). “Okula İlişkin Uygunsuz Metaforlar”. Eğitimde Yansımalar: VI, 2000 yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Ankara.

HESAPÇIOĞLU, M. (2001b)“Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları”. 21.yy. da Eğitim ve Türk eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Araştırma ve Yayıncılık, İstanbul

HESAPÇIOĞLU, M. (2002). “Türk Eğitim Sisteminin Toplam Kalitesi”. Abece Dergisi, Sayı: 192, s. 7-8

HESAPÇIOĞLU, M. (2004a). “Eğitim Nedir?”. Cumhuriyet, 30 Nisan, s. 2.

HESAPÇIOĞLU, M. (2004b). “Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları”. Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 82,s.7-14.

HESAPÇIOĞLU, M. (2005). “Türk Eğitim Sisteminde Paradigma Değişikliği: Davranışçılıktan Oluşturmacılığa Geçiş”. Artı eğitim dergisi, İstanbul.

HESAPÇIOĞLU, M. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Yayınları, İstanbul.

HESAPÇIOĞLU, M. “Eğitimde Modern Kuramsal Paradigmalar” . M.Ü. EYD 2001-2002 Öğretim Yılı Çalışma Notları

HESAPÇIOĞLU, M. “İlköğretim müfredat Programında Davranışçılıktan Oluşturmacılığa Geçiş Bağlamında Öğretme ve Öğrenmeye İlişkin Kimi Eleştirel Düşünceler” . Marmara Üniversitesi Ders Notları.

KANT, I. (2007). Eğitim Üzerine Ruhun Eğitimi-Ahlaki Eğitim- Pratik Eğitim, Toplu eserleri-1. Çev.: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

LEIF, J., RUSTİN, G. (1974). Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji, Çev.: Nejat Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

ÜNİVERSİTELERİN SİYASİ İDEOLOJİSİ VE ÜRETİM SİSTEMİYLE İLİŞKİSİ

Kaan ÖZER

Üniversiteler gerçekleri arayan, bilim üreten ve onu yayan kurumlar olarak tanımlanmıştır. Ancak, üniversitelerin ideoloji, sınıf, sermaye ve üretim biçimi ile olan ilişkisini inceleyen Timur'a göre (2000), üniversiteler, tarihi olarak, gerçekleri ortaya koymak, bilimi geliştirmek ve yaymak işleviyle ortaya çıkmadılar. Gerek ortaçağ gerekse modern anlamıyla bilim ve felsefe, insan topluluklarının ilerlemesi ve toplumsal iş bölümünün gelişmesi sonucunda doğdu ve bu gelişmede üniversiteler, kiliselerin, camilerin ve her türlü tapınağın sultanı altında, yaratıcı bir konumda bulunmaktan uzaktılar. Timur'a göre, tarihi ve toplumsal birer kurum ve özel amaçlı birer örgütlenme biçimi olan üniversiteler, günümüzde ise devlet ideolojisinin ve neoliberal iktisat politikasının

Devletin, varlığını ve üzerine kurulduğu meşruiyet ilkelerini toplumsal alanda sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullandığını ifade eden Çetin'e göre (2001: 201), devlet ideolojisi eğitim alanları içerisinde bireyleri kontrol etmekte, gözlemlemekte, baskı altına almakta, disiplinize etmekte ve siyasal iktidara uyumlulaştırmaktadır. Bu durum, Althusser'in "toplumsal formasyonun belirleyicisi, buna göre toplumu dönüştürücü ve bireyleri bu ilişkiler ağı içerisinde yönlendirici egemen fikirler ve tasarımlar sistemi" (1991: 47) şeklindeki ideoloji tanımıyla ve Georges Sorel'in "ideolojilerin, siyasal iktidarı elinde bulunduran sınıfların kendi çıkarları doğrultusunda toplumun gerçek ortamının dışında üretilmesinin onu bir yalanlar ve ikiyüzlülükler dünyası ola-

Çatışmacı paradigmaya göre, her eğitim sistemi yönetici grupların norm ve değerlerini yansıtmakta; böylece eğitim, toplumsal sınıf farklılıklarını güçlendirmekte, pekiştirmekte ve eğitimin seçme, toplumsallaştırma ve bilginin işletimi gibi işlevleri kapitalist düzenin sürdürülmesinin düzenekleri olmaktadır

yeni adı olan küreselleşme olgusunun etkisi altındadır. Bu bağlamda, makalede amaçlanan, devlet ideolojisinin ve neoliberal iktisat politikasının üniversiteyle olan ilişki ve etkilerini, siyasi ideoloji ve üretim sisteminde yaşanan dönüşümün tarihi seyrini de hesaba katarak ortaya koymak ve değerlendirmektir.

rak karşımıza çıkardığını ve iyiliğin, mutluluğun ancak bu ideolojik ilkeler içinde sağlanabileceği iddiasının bir yalanlar üst yapısı" (Çetin, 2001: 203) olduğu iddiasıyla da denk düşen bir durumdur. Bu bakımdan Gutek'e göre (2006; 61-66), egemen grup ya da resmi ideolojinin eğitim üzerindeki doğrudan etkisi şu üç alanda gerçekleşir: ideoloji, eği-

tim politikalarını, beklentilerini, sonuçlarını ve amaçlarını biçimlendirmeye çalışır; ideoloji, toplumsal çevre aracılığıyla bazı tutum ve değerleri aktarır ve pekiştirir; ideoloji okulun resmi ve açık programı olan müfredat ile seçilmiş ve onaylanmış bilgi ve becerileri önemle vurgular. Üniversitelerde verilen eğitim bu yönüyle ele alındığında karşımıza eğitimin siyasi ideolojiyle olan ilişkisi çıkmaktadır.

Neoliberal iktisat politikasına geçecek olursak, neoliberal iktisat politikasının günümüzdeki yeni görünümü/adı olduğu belirtilen küreselleşme olgusunun üniversitelere en büyük etkisi Timur'a göre (2000: 315), artan eğitim harcamalarına devletin yeni ortaklar araması, üniversiteleri kapitalizmle bütünleşme yönünde yeni örgütlenme anlayışları, yeni öğrenci profilinin gündeme gelmesi ve mali külfeti öğrencilere yükleme yönünde yeni baskılar şeklinde somutlaşmaktadır. Bu somutlaşma sürecinde, Baydar ve arkadaşlarının yayınladıkları yüksek öğretim raporuna göre (2008), yüksek öğretim yaygınlaşmakta, ancak bu yaygınlaşma genellikle yüksek öğretime erişime daha eşit bir erişim anlamına gelmemekte, yüksek öğretimde sınırlar ortadan kalkmakta, iş çevrelerinin, diğer kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve küresel ölçekli kuruluşların eğitim süreçlerinde daha fazla yeri ve etkisi söz konusu olmakta, yüksek öğretimde daha fazla özel finansmana kayış yaşanmakta, işe dönük eğitim, yaşam boyu öğrenme ve uzaktan eğitim yaygınlaşmakta ve geleneksel öğrenci tipi değişmektedir. Tüm bu gelişmeler ışığında ise üniversite-



lerdeki eğitimin, devlet ideolojisiyle birlikte iktisadi ideolojinin etkisiyle şekillendiği ve yön izlediği görülmektedir.

Üniversiteler ile gerek iktisadi gerekse siyasi ideoloji arasındaki diyalektik ilişkiden kaynaklanan gelişmeler sonucu Sayılan'a göre (2009), eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren nosyonlar gözden düşmüş, rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir. Tam da bu noktada eğitim sosyolojisi içinde temel paradigmalardan biri olan çatışmacı paradigmanın önermeleri akla gelmektedir. Çatışmacı paradigmaya göre, her eğitim sistemi yönetici grupların norm ve değerlerini yansıtmakta; böylece eğitim, toplumsal sınıf farklılıklarını güçlendirmekte, pekiştirmekte ve eğitimin seçme, toplumsallaştırma ve bilginin işletimi gibi işlevleri kapitalist düzenin sürdürülmesinin düzenekleri olmaktadır (İnal, 2004: 69). Çatışmacı paradigma çerçevesinde konuya bakan Lee W. Hansen'e göre, kapitalist bir toplumdaki eğitim sistemi, toplumsal sınıf hatları boyunca toplumsal statülerin korunması, mevcut altyapıyla uyumlu olan kültürel

normların, tutumların ve değerlerin iletilmesi ve korunması, kapitalist ilerlemeyi sağlayacak yeni teknolojileri geliştirebilecek teknokratik bir katmanın yetiştirilmesi ve son olarak, karmaşık, yabancılaşmış iş çevrelerine uygun rol edimi kazanabilecek eğitilmiş bir iş gününün yetiştirilmesi gibi dört temel işlevi yerine getirmektedir (İnal, 2004: 67).

Türk üniversite eğitim sistemine dikkatimizi yönelttiğimizde Timur'a göre (2000: 346), 1946'dan beri üniversite yasaların-

da olan ve bilimin evrenselliğine ters düşen önerilerle, üniversite eğitiminin “Türk olmanın şeref ve mutluluğunu” duyuran, “milli kültürümüze, örf ve adetlerimize bağlı” öğrenciler yetiştiren ve “milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü” kazandıran milliyetçi bir eğilim olması beklenmektedir. Bununla birlikte, 1995 yılında YÖK yönetimine gelen yeni bir ekip Türk üniversitelerini yükselen burjuvazinin ihtiyaçlarına uydurma ve birçok özel üniversiteyle büyüyen Türk üniversite sistemine ABD modelini egemen kılma misyonuyla yüklü görünüp, kaleme aldıkları Türkiye’de ve Dünya’da Yüksek Öğretim, Bilim ve Teknoloji başlığını taşıyan rapor, küreselleşme çağında Türk üniversitelerine neoliberal anlayışı egemen kılmak ve onları bir şirket yönetimine kavuşturmak hedefini taşımaktadır. Yetiştirilecek öğrenci tipi açısından ise bilgi toplumu ve küreselleşme sürecinin gerektirdiği insan gücü profili gündeme gelmektedir (Timur, 2000: 353).

Türk üniversite eğitim sisteminin günümüzde ulaştığı noktayı daha iyi anlayabilmek üzere, siyasi ideoloji ve neoliberal iktisat politikasının üniversiteyle olan ilişki ve etkilerini incelemenin yanı sıra, siyasi ideolojinin ve iktisat politikasının bugünkü şeklinin arka planını irdelemek faydalı olacaktır. Çünkü bu sayede, bugünkü egemen siyasi ideoloji ve iktisat politikasının ne olduğu ve temel özellikleri kendilerinden bir öncekilere kıyasla belirtilerek, kendi içlerinde bağlamsallaştırılarak anlaşılacağı için üniversiteyle olan ilişki ve etkileri de daha iyi anlaşılacaktır. Bunun için öncelikle siyasal ideolojide, ardından üretim sisteminde yaşanan dönüşümü iki ayrı başlık altında soruşturalım.

Siyasi İdeolojide Yaşanan Dönüşüm: Refah Devletinden Yeni Liberalizme

Sosyal hakların temellerinin atıldığı 19.

yüzyılda, yurttaşlık kurumunun önemli parçası olan sosyal haklar ekseninde temel eğitim hakkı kamusal bir hale getirilmeye çalışılmış (Sallan Gül, 2004: 205), eğitim bedava olmakla kalmayıp aynı zamanda zorunlu olmuştur. Bu yüzyılda siyasi demokrasi eğitilmiş seçmene, endüstriyel üretim ise eğitilmiş işgücüne ihtiyaç duymaktaydı. Bu nedenle, bireyin kendisini geliştirmesi sadece bireysel bir ödev olarak değil, kamusal bir ödev olarak algılanmış, 19. yüzyılda temel eğitimin zorunlu hale getirilmesi aynı zamanda 20. yüzyılda sosyal hakların yurttaşlığın önemli bir bileşeni haline gelmesi için gerekli koşulları hazırlamıştır (Marshall, 2006: 17-18). 19. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar olan dönem içerisinde, çıkarılan kanuni düzenlemelerle siyasi demokrasinin ihtiyaç duyduğu eğitimli seçmen ile piyasanın ihtiyacı olan eğitimli ve sağlıklı bir işgücü oluşturmak, etkinliği arttırmak ve bir ulus olarak uluslararası piyasada daha yarışmacı bir konuma gelebilmek amaçlanmıştır. Türkiye açısından baktığımızda, 19. yüzyılın başlarından itibaren imparatorluğun modernleşme çabalarıyla eğitime ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmiş, Türkiye Cumhuriyet’le birlikte eğitim alanında en önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yeni kurulan devletin bir ulus bilincine sahip olması ve cumhuriyetin gerekliliklerini ve modernleşmeyi anlayabilmesi için eğitime önem verilmiş ve her kademedeki eğitim parasız hale getirilmiştir (Sallan Gül, 2004: 265).

1929 yılında akseden dünya ekonomik bunalımı, demokratik devlet ve sosyal vatandaşlık kavramları, toplumsal adalet, eşit katılım ve ulusal kapitalist ekonomi anlayışları üzerine inşa edilen (Sallan Gül, 2004: 165) ve bu anlayışla kapitalist sistem içinde sosyal adaleti gerçekleştirmeyi amaçlayan bir siyasal ve ideolojik hareket olarak (Koray, 2008) refah devletinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Refah devletinde eşit sosyal ve ekonomik

vatandaşlık statüsü ile sosyal haklar, toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlama işlevi görmüş (Gül, 2008: 115) ve temel eğitim toplumun tüm kesimlerince ulaşılabilir bir kamu hizmeti olmuştur (Sallan Gül ve Gül, 2007: 39). Aynı zamanda refah devletinde eğitime yatırım, insan gücüne, demokrasiye ve geleceğe yatırım olarak algılanmış ve özellikle kızlar, geri kalmış ya da kırsal kesimlerde yaşayanlar, yoksul aile çocukları gibi toplumsal grup ve kategorilerin eği-

ideoloji serbest piyasa sistemini temel almış, devletin kamu harcamalarında daralmaya ve hatta tamamen ortadan kaldırılması yönüne gitmiş ve dolayısıyla temel eğitim ve yüksek öğretim devletin sunduğu bir olanak olmaktan çıkmıştır. Yeni liberallere göre eğitime devletin müdahalesi adalet üretmemiş, bireysel hak ve özgürlüklere tehdit oluşturmuştur. Yeni liberal yaklaşıma göre, ekonomik alanda serbest piyasa sistemi içinde yer alan firmaların sunduğu eğitim hizmetleri-

Yeni liberal ideoloji serbest piyasa sistemini temel almış, devletin kamu harcamalarında daralmaya ve hatta tamamen ortadan kaldırılması yönüne gitmiş ve dolayısıyla temel eğitim ve yüksek öğretim devletin sunduğu bir olanak olmaktan çıkmıştır. Yeni liberal yaklaşıma göre, ekonomik alanda serbest piyasa sistemi içinde yer alan firmaların sunduğu eğitim hizmetlerine bedelini ödeyerek sahip olunmalıdır.

timden yararlanmasına olanak tanınarak eğitimin bir ayrıcalık olmaktan çıkarılarak toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması sağlanmıştır (Sallan Gül ve Gül, 2007: 39). Ülkemize, eğitim hakkı refah devleti gereğince anayasal bir vatandaşlık hakkı olarak görülmüş, 1924 yılında “Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi Kanunu” kabul edilmiş, 1926 yılından itibaren de eğitimin tüm topluma yaygınlaştırılarak, her kademesi herkese ücretsiz olarak verilmesi ilkesi benimsenmiştir (Sallan Gül, 2006: 41).

1970’lerde yaşanan petrol şoku, 1980’lerde başlayan ve 1989 sonrasında hız kazanan küreselleşme ile buna ideolojik ve felsefi temel sağlayan yeni liberal anlayışın yükselişi ulus devlet ve vatandaş temelli Keynesci refah devleti modelinin krize girmesine yol açmıştır (Gül, 2008: 110; D. Ergun ve Ergun, 2009: 25). Refah devletinin krize girmesiyle birlikte yeni liberalizm siyasal alanda temel ideoloji haline gelmiştir. Yeni liberal

ne bedelini ödeyerek sahip olunmalıdır. Bu hizmeti alamayacak durumda olanlar ise gönüllü kuruluşlardan yardım beklemelidirler (Sallan Gül, 2004: 168). Herkesin istediği okula –kamu ya da özel- gidebilmesi ve eğitimin masrafının belirli bir oranının da devlet tarafından karşılanmasını öngören kupon sistemine geçilmesi önerilmiştir (Sallan Gül, 2004: 221). Ancak bu tür öneriler ayrımcılığı körükleyen ve ulusal düzeyde daha kaliteli eğitim verme olanaklarını engelleyen sonuçlar doğurmuştur. Ayrıca, eğitimin toplumsal hareketlilik, toplumsal adalet ve eşitlik gibi temel özellikleri ikinci plana atılmış ve eğitim piyasanın talepleri her neyi gerektiriyorsa bizzat onun ihtiyaçlarına göre birey yetiştiren bir hal almıştır (Coşkun, 2008: 197).

Türkiye’de de refah devleti anlayışı 1970’lerin sonlarından itibaren yeni liberal politikalar çerçevesinde dönüşüme uğramış ve yeniden yapılanma sürecine girmiştir

(Sallan Gül, 2004: 259). Özel sektör, eğitimde desteklenmiş ve her kademedede özel okul sayısı artmıştır. Özal döneminde ilk özel üniversite, YÖK başkanı olan İhsan Doğramacı tarafından Bilkent Üniversitesi adıyla açılmış ve yükseköğretim, giderek büyüyen özel sektöre hizmet edecek şekilde yeniden yapılanmıştır. I. Özal Hükümeti döneminde uygulamaya konulan V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitime ayrılan pay 1980'den itibaren izlenen politikaların bir devamı olarak, yıllar itibarıyla giderek azalmıştır. 1980 yılında GSMH içinde eğitime ayrılan pay yüzde 3,44 iken, 1983 yılında yüzde 2,96'ya düşmüş ve 1985 yılında eğitimin payı yüzde 2,42'ye kadar gerilemiştir (Sallan Gül, 2004: 293). Yükseköğretim alanında yaşanan dönüşüm, sosyal devletin yükseköğretime yaklaşımının bilgi ekonomisine geçişe bağlı şekilde dönüşmesine işaret etmektedir (Kurtoğlu, 2008: 174).

Refah devleti politikalarından yeni liberal politikalara geçiş sürecinde üretim sisteminde de bir değişim yaşanmış ve Fordist üretimden Postfordist üretim sistemine geçilmiştir. Bu geçişle birlikte üniversitelerde verilen eğitim anlayışı da yeni bir hal almıştır

Üretim Sisteminde Yaşanan Dönüşüm: Fordizmden Postfordizme

Refah devleti politikalarından yeni liberal politikalara geçiş sürecinde üretim sisteminde de bir değişim yaşanmış ve Fordist üretimden Postfordist üretim sistemine geçilmiştir. Bu geçişle birlikte üniversitelerde verilen eğitim anlayışı da yeni bir hal almıştır. Fordist üretim sistemini kısaca açıklayacak olursak; fordist üretim sisteminde bir fabrika vardır. Bu fabrikanın bir tarafından hammadde girer, öbür tarafından nihai ürün çıkar ve üretimin tüm aşamaları bu fabrika-

nın çatısı altında yapılır. Burada çok önemli olan ilk nokta, üretim süreci içerisinde emeğin kontrolünün çok yüksek olmasıdır. En azından emek, gücü vasıtasıyla üretim sürecini sermayeye bırakmaz. Kendisi de kontrol eder ve etkileme gücü vardır. Bu ise sosyal hakların ve çalışanların maliyetinin çok yüksek olmasını beraberinde getirir. İkinci nokta, üretim sisteminin katı bir yapıya sahip olması ve çağın değişen koşulları göz önünde bulundurulduğunda bu durumun firmaların rekabet edebilirliğini ve büyümeyi sona erdirmesidir.

Fordist büyümenin sona ermesi, o dönem, şirketlere durgunluktan kurtulmayı denemek için iki seçenek bırakıyordu: birincisi, ek piyasa paylarının ele geçirilmesi ve ikincisi, bunların üretim becerisinin hızlandırılmış bir şekilde yenilenmesi, başka bir ifadeyle şirketlerin ürettikleri ürünlerin hızlandırılmış bir şekilde eskimesi. Bu iki se-

çenek, şirketlerin ek piyasa paylarını henüz "bakir"ken, doğmakta olan ülkelere yerleşmeleri ile ürünler hızla eskidikçe, yalnızca yenilik konusunda yoğun ve sürekli çaba sarf edilmesini değil; aynı zamanda gitgide daha düşük birim maliyetleriyle gitgide daha kısa sürede seri üretim kapasitesine de sahip olmalarını gerektiriyordu. Her iki seçenek de Fordist üretim tarzından kopmayı zorunlu kılıyordu. Rekabet gücü, kitlesel seri üretimle değil, gitgide daha kısa sürelerde, daha düşük miktarda ve en düşük maliyetlerle daha çok sayıda ürün üretme kapasitesiyle elde edilmeliydi. Rekabet gücü, yeniliklerin tasarlanmasında ve üretimine başlanma-

sında maksimum bir hareketlilik, akışkanlık ve hızlilik gerektiriyordu. Şirketler, sürekli yenilikler, doğaçlamalar tasarlayabilmeli, geçici beğeniler ile öngörülemez ve uçucu modalar yaratabilmeli ve bunları sonuna kadar kullanabilmeliydi. Bu bakımdan her katılık biçimi, yok edilmesi gereken bir engelle dönüşmüştü.

Üretim sisteminin tüm faktörleri, aşamaları ve gerekleriyle katılıklar Fordist üretim tarzına içkindi. Ayrıca Fordist üretim tarzına özgü bir nitelik olan Taylorizm yani çalışmanın bilimsel örgütlenmesi, işçiyi her türlü inisiyatifin alındığı bir kısıtlamalar sistemine hapsederek onda olası en yüksek verimi zorla almaya yönelikti. Bu koşullar sonucu açıkça kendisini hissettiren ise Fordist üretim tarzının en kısa sürede terk edilmesi ve yeni sisteme uygun toplumsal yapının oluşturulmasıydı.

Kendisini dayatan değişimi Japonlar, geliştirdikleri “Toyota sistemi” ya da “oh-nizm” (kendisini keşfeden Ohno’nun isminden) çözümüyle gerçekleştirdiler. Batı için kültürel devrim boyutunda olan bu çözümün temel ilkesi, hem tekniklerin gelişmesinde hem de üretimin talebe göre uyarlanmasında maksimum bir esneklik, üretkenlik ve hızlilik elde etmek için üretim sürecinin geniş ölçüde işçinin özyönetimine bırakılmasının zorunluluğu olduğuydu. Böylece, işçilerin birbirleriyle görüş alışverişi yapması, kendilerini ifade etmeleri ve birbirlerini dinlemeleri, sorgulamaya, öğrenmeye, sürekli gelişmeye açık olmaları gereği doğdu. Amaç, işçileri kendi işleri hakkında düşünmeye ve ürün ve donanımların tasarımı hakkında kendilerini sorgulamaya itmektir. Şirketlerde istihdam edilen işçilerin en önemli özellikleri ise genç, sınıf kimliklerinden, global toplumdaki konumlarından ve aidiyetlerinden koparılmış, sendikal geçmişi olmamaları ve

şirket sendikasıyla başkasına üye olmama taahhüdünde bulunmalarıydı. Buna karşılık bu genç işçilere şirketler bir şirket kimliği sunuyor, bu kimliğin kaynağını şirket kültüründen alıyor ve dolayısıyla işçilerin şirketlerine olan aidiyetleri özneler olarak kendilerine, sendikalarına, sınıflarına ve toplumlarına aidiyetlerinden önce gelmiş oluyor (Gorz, 2001: 43-79).

Şirketlerde gerçekleşen değişimle izah edilmeye çalışılan Postfordizmle birlikte, özel ya da kamusal her sektörde üretim süreci, yapısı ve istihdam edilecek işgücünde aranan nitelikler ile istihdam koşulları değişmiştir. Postfordizmle birlikte istihdamda esnek, yaşam boyu öğrenen, yaşamıyla ilgili tüm sorumlulukları üstlenen, toplumsal yarıardan çok kendini düşünen bir işgücü tipine ihtiyaç duyulmuş ve bu durum üniversitelerdeki eğitim anlayışını etkilemiştir. Üniversitelerde yaşam boyu eğitim, disiplinlerarasılık, işe/araştırmaya dönük eğitim, harç ödeme, rekabetçi etik vb. eğilimler gündeme gelmiş, verilen eğitimle amaçlanan;

- temel insani ve ahlaki değerleri kavramış ve belirli bir anlayışa sahip,
- küresel ve katılımcı vatandaş niteliğinde olabilen,
- kendisiyle ilgili gelişmeler ve tartışmaların dışında kalmayan,
- zihinsel potansiyelinin ve yeteneklerinin farkında olan ve bunları kullanabilen,
- beceri ve davranışlarını sürekli olarak güncelleyebilen,
- iletişim ve problem çözme becerileriyle yüklü,
- yaratıcı, sorgulayıcı, eleştirel tutumu benimseyen,
- teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime adapte olabilen,
- bilgiyi kullanan ve üretebilen,
- öğretmene bağlı/edilgen olmayan, öğ-

renmeyi öğrenen ve yaşam boyu öğrenme düşüncesini ilke olarak benimsemiş,

- anadili ile birlikte en az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü iletişim yeteneği kazanan,
- grup halinde çalışabilme, özellikle disiplinlerarası çalışma yapabilme beceri ve yeteneğine sahip,
- kendi yaşadığı coğrafyanın dışına çıkabilen, dışa açık ve değişen evrensel koşullara uyum gösterebilen bir insan tipi yetiştirmek olmuştur.

Sonuç

Üniversiteleri, siyasi ideoloji ve üretim biçimiyle olan ilişkisi düşünüldüğünde, gerçekleri arayan, bilim üreten ve onu yayan kurumlar olarak tanımlamanın gerçeklikle önemli ölçüde örtüşmediği ve bunun tam anlamıyla gerçekleşmesinin bir temenniden öte gidemeyeceği açıktır. Bunun en büyük nedeni, tarihi ve toplumsal birer kurum ve özel amaçlı birer örgütlenme biçimi olarak ortaya çıkan üniversitelerin, günümüzde de bu özelliğini içinde bulduğumuz dönemin siyasi ve iktisadi koşullarından etkilenerek sürdürmesidir. Peki ya siyasi ve iktisadi çıkarlarca belirlenmeyen ve ideolojiden bağımsız bir üniversite düşünülebilir mi? İnsanın insanlaşma sürecine katkı sağlayan, erdeme ve onun getireceği mutluluğa toplumsal olarak ulaşma amacını benimseyen ve aynı zamanda toplumsal yaşamdaki işbölümünü ve nihai amacı gözetip tüm bunlara uygun bilimsel çalışmalar sürdüren üniversite modeli olanaklı mıdır? Bu soruların yanıtları, üniversitelerin siyasi ideoloji ve üretim sistemiyle olan ilişkisini ve bu ilişkinin meydana getirdiği sonuçları konu alan bu çalışmayı aşıyor olup, yanıtların Eleştirel Pedagoji’de karşılık bulacağından eminim.

Kaynaklar

- Althusser, Louis (1989), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, İletişim Yayınları, İstanbul.*
- Baydar, Metin Lütfi ve Diğerleri (2008), “Yükseköğretimde Küresel Eğilimler ve Türkiye”, Süleyman Demirel Üniversitesi Yükseköğretim Raporu.
- Coşkun, Mustafa Kemal (2008), “Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler: Quo Vadis?”, *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), Mayıs-Ağustos, s. 197-202.
- Çetin, Halis (2001), “Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık, cilt: 25, no: 2, s. 201-211.
- D. Ergun, Ayşe, Ergun, Cem (2009), *Geleceğin Güven-siz İnşası, Bağlam Yayınları, İstanbul.*
- Goetz, Andre (2001), *Yaşadığımız Sefalet, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.*
- Gutek, Gerald L. (2006), *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Ütopya Yayınevi, Ankara.*
- Gül, Hüseyin (2008), “Keynesçi Refah Devletinin Temeli Olarak Sosyal Demokrasi ve yeni Liberal Dönüşümün Yansımaları”, *Toplum ve Demokrasi*, 2(2), Ocak-Nisan, s. 107-132.
- İnal, Kemal (2004), *Eğitim ve İktidar/Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Ütopya Yayınevi, Ankara.*
- Koray, Meryem (2008), “Avrupa’da Sosyal Demokrasi ve Günümüzdeki Tartışmalar”, *Toplum ve Demokrasi*, 2(2), Ocak-Nisan, s. 15-34.
- Kurtoğlu, Mete (2008), “Avrupa Yükseköğrenim Alanına Doğru: Bologna Süreci ve Sosyal Boyut”, *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), Mayıs-Ağustos, s. 173-180.
- Marshall, T. H., Bottomore, Tom (2006), *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.*
- Sallan Gül, Songül (2004), *Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa!, Etik Yayınları, İstanbul.*
- Sallan Gül, Songül (2006), “Binyıl Hedeflerinde Türkiye’de Eğitim”, *Yeniden İmece, Şubat, Yıl:3, Sayı: 10.*
- Sallan Gül, S., Gül, H. (2007), “Eğitim Sorunlarımız ve Demokrasi”, *Yeniden İmece, Haziran, Yıl: 4, Sayı:15.*
- Sayılan, Fevziye, *Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm, 12.07.2009* http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf?dergi=HABER%20B%C3%9CLTEN%C4%B0
- Timur, Taner (2000), *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler, İmge Kitabevi, Ankara.*

DEMOKRATİK AÇILIM ve EĞİTİM

Selda Polat*

*“Buraya bakın, burada, bu kara mermerin altında
Bir teneffüs daha yaşasaydı
Tabiattan tahtaya kalkacak bir çocuk gömülüdür
Devlet dersinde öldürülmüştür”*

E.Ayhan

Ece Ayhan'ın yukarıdaki dizelerini defalarca okumamız, üzerinde tekrar tekrar düşünmemiz gerekiyor. “Ülkesi ve milletiyle bölünmez bütün bir devlet olma” virüsü yüzünden ölen milyonlarca insan nedeniyle toplumsal sorunları masaya yatırması beklenen bilim insanları muhbir, güvenliğimizden sorumlu olanlar çete başı çıkıyor, kanlarıyla bayrak resmi yapan öğrenciler kutsanıyor; öğrenciler bayram törenlerinde ellerinde bayrak, dillerinde “Şehitler Ölmez Vatan Bölünmez” sloganı ile yürüyor. Bu virüsün temel nedeni olan milliyetçi-muhafazakâr-militarist yapılanmanın farklı siyasal-toplumsal-tarihsel koşullarından söz etmek mümkün.

Ulus-devlet üzerinden yükselen kapitalizmin Türkiye'deki yansıması, Osmanlı kalıntısı üzerinde devlet-ulus yapılanması biçiminde tezahür ederken, devletin siyasi ideolojisi farklılıkları yok sayma, törpüleme, ötekileştirme olmuş; toplumsal kurumlar (eğitim) bu ideolojiye uygun hale getirilmiştir. Bu süreçte eğitimden beklenen görev yandan çağdaşlaşma, öte yandan siyasi ideolojinin benzeştirme politikalarına hizmet

etme olmuş, çağdaşlaşma adına görece eğitimde biçimsel düzenlemelere girişilmiştir. Özünde, yeni bir ulus yaratarak Batılılaşmaya yönelik bu biçimsel düzenlemelerin temel eksenini milliyetçilik ve bu milliyetçilik ancak eğitimle yaygınlaşabilirdi.

12 Eylül faşizmi Türkiye'de milliyetçi, militarist ve muhafazakârlığın doruğa çıkmasına da neden olmuştur. O tarihlere kadar milliyetçilikle yoğrulan müfredata, 12 Eylül sonrasında zorunlu din dersleri de eklenmiş, böylece, devletin bekası için yetiştirilecek insan tipinin, iki başat kimlikle (Türk-İslam) var olması öne çıkmıştır. Yine bu tarihin Türkiye'de öne çıkan ekonomik anlamı, ulus-devlet anlayışının dünyada zayıflamaya başlamasıyla, Türkiye'nin 24 Ocak kararlarını alması ve ekonomide küresel kapitalizme evrilmeye başlamış olmasıdır. Ulus-devlet anlayışının zayıflamasının gerisinde sermayenin, küresel ölçekte yayılmasının önünde ulus-devletlerin korumacı yapısının engel olmasıdır ki bu nedenle ulus-devletlerin sosyo-kültürel politikaları, ekonomik politikaya paralel olarak değişime uğramıştır. Türkiye'de ise bir yandan,

siyasi-kültürel anlamda ulus-devleti koruma çabası, öte yandan ekonomik anlamda dış açılmanın yarattığı gerilimli çelişkiyle bugüne dek gelinmiştir. Ekonomik politikaların eksiksiz uygulanmasının aksine, kültürel politikalar tek kimlik tekelinde milliyetçiliğe hapsedilmiştir.

Bugün küresel kapitalizm çok kültür-lülük, çok dillilik gibi kavramları dillendirmektedir. Küresel kapitalizmin bu dillendirmeleri, farklı kültürlerin eşitlikçi bir yapıda var olmalarını anlatmamaktadır. Buradaki amaç, ulus-devletlerin homojen kimliğinin çatışma doğurması ve yukarıda değinildiği gibi bu çatışmaların sermayenin sınırsız olma eğilime ket vurmasıdır. Bu nedenle küresel kapitalizm homojen kimlik yerine heterojen kimliklerle örülü yapıyı savunurken sınıf çelişkisini dile getirmez. Benzer biçimde eğitimde de çok kültür-lülük ve çok dillilik söylemlerinin ortaya çıkması küresel kapitalizmin bu yön değiştirmesiyle ilgilidir.

1980 sonrasında hız kazanan küresel eğilim Türkiye’yi ekonomik ve sosyal bağlamda etkilemiştir. Kamu kurumlarının özelleştirilmesi, devletin kamusal yükünün azaltılması, esnek istihdama ağırlık verilmesi, kamusal hizmetin özel sektöre devredilmesi uygulanan sosyo-ekonomik politikaların ekonomik sonuçları olurken sosyal ya da kültürel bağlamda sonuçları sınırlı da olsa örneğin Kürtçe dil kursları, Kürtçe TV yayını gibi uygulamalar olmuştur. Avrupa Birliği’ne üyeliğin hız kazanmasıyla birlikte kültürel haklarda daha ön plana çıkmaya başladı. Örneğin, Avrupa Birliği 2003 “Katılım Ortaklığı Belgesi”nin öncelikler bölümünde “kültürel çeşitliliğin sağlanması ve kökenlerine bakılmaksızın tüm vatandaşların kültürel haklarının teminat altına alınması. Mevcut tedbirlerin uygulamaya konulması ve erişime engel olan tedbirlerin ortadan

kaldırılması yoluyla radyo/tv yayınlarına ve Türkçe dışındaki dillerle yapılan eğitime etkili bir erişimin temin edilmesi” öngörülmektedir. Türkiye siyasetinin “Demokratik Açılım”’a kilitlenmesinin temel nedeni Avrupa Birliği’nin taleplerine yanıt vermekle ilgilidir. Demokratikleşmeyi dışarıdan taleplerle tartışmak değil de demokratik toplumsal bir bilinçle tartışmış olmayı yeğlemekle birlikte, siyasetin demokratik değerleri tartışmaya açması Türkiye için umut verici bir adımdır.

Bu değişim süreci içinde Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, “İnsanların birbirlerini konuştukları dil, ten rengi, kadın ya da erkek olmak gibi sebeplerle kötü muameleye maruz bırakması, dışlaması, reddetmesi ve ötekileştirmesini ayrımcılık olarak tanımlayabiliriz. Hiçbirimiz dışlanmak istemeyiz. Selam vermemek, görmezden gelmek, sırtımızı dönmek, alay etmek de karşımızdaki dışlamamızın bir yolu. Böyle yaparak kardeşliği değil çatışmayı, hoşgörüyü değil tahammülsüzlüğü, sevgiyi değil sevgisizliği beslemiş oluruz... Böyle bir ortamda yaşamak hiç kimseyi mutlu etmez (meb.gov.tr)” sözleriyle, 2009-2010 öğretim yılının ilk ders konusunun “ayrımcılık” olduğunu vurgulaması, eğitimde de “Demokratik Açılım”ın hedeflendiğinin sinyalleridir.

Demokratik eğitimin nasıl olması gerektiği can alıcı bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Demokratik bir eğitim sistemini inşa etmek sanıldığı kadar kolay değil. Genelde demokratik eğitimin ilk uygulama alanı müfredat olarak görülür. Müfredatın demokratik evrensel değerlerle bütünleşmesi elbette çok önemlidir. Ancak, müfredatı uygulamakla yükümlü kılınan okul yöneticileri ve öğretmenler ne yazık ki demokratik değerleri hayata geçirme noktasında yeterli bir bilince sahip değiller. Örneğin, 2007 yılında Ankara ili ilköğretim okullarında görevli top-

lam 45 okul yöneticisi ve öğretmenle yürütülen bir araştırmada (Polat, 2007), yönetici ve öğretmenlerin bir kısmı “sizce müfredat ayrımcılık içeriyor mu?” sorusunu “hayır içermiyor” biçiminde yanıtlamış, “evet içeriyor” diyenlerin bir kısmı da ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı ile ilişkilendirmiş, az sayıda okul yöneticisi ve öğretmen etnik ayrımcılıktan bahsedebilmiştir.

Eğitimin demokratikleşmesinden müfredat, eğitim ortamları, öğretim araçları, yönetici-öğretmenlerin demokratik bilinci, ders kitapları gibi çokça boyutun değişimi anlaşılır. Bütün bunlar aynı zamanda öğrencinin entelektüel merakını uyandıran öğelerdir. Demokratik eğitimin amacı, öğrenciyi ismen var olmaktan çıkarıp, cisimleştirmeye yönelik arayış olarak nitelenebilir (Eğitim-Sen,2004,186-187). Bu nitelenebilirliği, onu özgürleştiren eylemlerdir ki, eğitimin asıl amacı da budur. Giroux’un (2008, 182) belirttiği gibi eğitim, öğrencilere demokratik bir yurttaşlık sorumluluğu ve gücü kazanmak için gereken muhakeme yeteneğini kazanmanın yollarını düşünmeyi öğretmek anlamı taşır. Bu öğrencilere egemen kültür içinde eleştiriye olası ve anlaşılır kılan eleştirel geleneklere sahip çıkmanın yanında politik ve kültürel iktidara meydan okuyan yurttaşlar olma cesaretini verir.

Eğitim-toplum arasındaki diyalektik ilişkide, eğitim kurumları demokratik bir toplum yaratabilmenin belirleyicisidir. Demokratik bir toplum yurttaşı, insan hakları temelinde sadece kendi hakkı için değil, kolektif haklar için mücadele eden, barışçıl ve özgür bir birliktelikten yana olan, kültürel/etnik çeşitliliği destekleyen, monist eğilimleri reddeden kişidir. Türkiye’de eğitim sisteminin demokratik yapıya kavuşması, eşitlikçi ve özgürlükçü bir toplumun temeli olacaktır. Artık ölmek değil,

“Bir ağaç gibi tek ve hür
Bir orman gibi kardeşçesine”
yaşamak istiyoruz.

Yararlanılan Kaynaklar

- Eğitim-Sen (2004). 4. Demokratik Eğitim Kurultayı. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. s.171-236.
- Giroux H. (2008). Eleştirel Pedagojinin Vaadi. Çev.U.D.Tuna.İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Polat S. (2007). Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- <http://www.meb.gov.tr>
- *Yrd.Doç.Dr. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Sorunları

Dr. Bülent Akdağ
bulentakdag@hotmail.com

Yönetsel Sorunlar

Yönetsel bağlamda MEB, Descartesçi Fransız rasyonalizminin katı merkezîyetçi yapısını başlangıçtan bugüne sürdürmektedir. Okul yöneticilerinin eğitim durumları, becerileri, akademik başarıları ölçü alınarak seçilmesi yerine, siyasi kadrolaşma çerçevesinde belirlendiği açıktır. Zaman zaman okul müdürlüğü sınavı, müdür yardımcılığı sınavı gibi sınavlar konulup bir yıl sonra ülkemizin siyasi atmosferine göre hemen kaldırılması, sonra yeniden zorunlu tutulması sonra yine iptal edilmesi gibi kararları son on yılda çok yaşadık.

Müdürlük sınavına birkaç kez girmesine karşın kazanamayan öğretmenlerin bugün sınavsız atamayla müdürlük yaptığı da bir gerçektir. Bu durum, MEB'nin kurum olarak

rini seçimle belirleme şimdilik bir ideal, bir ütopya gibi görünüyor. Dolayısıyla eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin okul yöneticiliğine aday olabilecekleri bir sistem dahi şimdikinden daha verimli olabilir.

Diğer taraftan, eğitimin pazar ekonomisine dönüştüğü gelişmiş kapitalist ülkelerde okulların biri eğitim müdürü diğeri finans müdür olmak üzere iki eğitim yöneticisi ile yönetilmeye çalışıldığı örnekleri de görüyoruz. Ülkemizde bu durum özel okullar bağlamında genel müdür (finans yöneticisi) ve okul müdürü / müdürleri (eğitim yöneticisi) kavramları ile gerçekleştiriliyor. Dershanelerde ise genel müdür / müdür (finans yöneticisi) ve koordinatör müdür (eğitim ve iletişim yöneticisi) şeklinde bir sistem işlemektedir. Bu yönetim sistemleri, “müşteri odaklı

Eğitim alanında “meslekte aslanan öğretmenliktir” ilkesinden hareket edilmesine karşın devlet okullarındaki müdürler dahi “eğitim öğretim müdürlüğü” – bir anlamda mentor öğretmenlik - yapmak yerine finans müdürlüğü yapmaktadırlar.

demokratik ilkelere göre işlemediğinin açık kanıtlarından biridir. Ayrıca, okullardaki örgütsel çatışma kaynaklarından birinin de bu atama biçimi olduğunu söylemek mümkündür. MEB ve okullar görece özerkliğe sahip olarak kendi yöneticilerini demokratik bir seçimle belirleyemediği ölçüde çağcıl bir karaktere ulaşamaz. Ancak okul yöneticile-

eğitim” anlayışının kurumsal sonucudur ve temelde para kazanmak ilkesi üzerinden işlemektedir.

Bir diğer sorun da eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak tanımlanmamasıdır. Eğitim alanında “meslekte aslanan öğretmenliktir” ilkesinden hareket edilmesine karşın devlet okullarındaki müdürler dahi “eğitim

öğretim müdürlüğü” – bir anlamda mentor öğretmenlik - yapmak yerine finans müdürlüğü yapmaktadırlar. Sözde okul aile birliklerine devredilmesine karşın finans kaynaklarının organizasyonunda son karar yetkisi okul müdürlerine ait olmaktadır.

Çözüm nedir?

Demokratik bir eğitim yönetimi sistemi kuruluncaya dek, eğitim yönetimi ve deneti-

mantığına göre biçimlendirilen araştırmalar yapılmaktadır.

Kütüphane sistemi çökmüş durumdadır. Ortaöğretimi bitirinceye dek hiç kütüphaneye gitmemiş öğrenci sayımız oldukça fazladır. Böyle bir ortamda doğal olarak kütüphane memuru ya da uzman kütüphaneci istihdamına da ihtiyaç duyulmamaktadır.

Okul binalarının tekdüzelikten kurtula-

İnternet teknolojisinin henüz kitap ile boy ölçüşemeyeceği öğrencilerimize kavratılmalıdır. Bunun adımlarından biri kütüphaneleri çalıştırmak olacaktır.

mi alanında lisans üstü eğitim yapan eğitimcilerin okul müdürlüklerine doğrudan atanması bir geçiş süreci anlamında çözüm olabilir. Aksi takdirde siyasi kadrolaşmanın güdümünden kurtulamayan bir eğitim yönetimi sistemi varlığını devam ettirecektir.

Teknik Sorunlar

Okullarımızda genel olarak laboratuvar sistemi çökmüş durumdadır. Üniversiteye hazırlanmayı birincil amaç gören öğrenci-öğretmen ve yöneticiler sosyal ve fen deneyleri yapmak yerine test çözme-yi yeğlemektedirler. Labo-



ratuvarların adı vardır ama yalnızca derslik olarak kullanılmaktadır. Dünya bilimindeki yerimizin yüzde olarak anlamı dahi olmayan çok küçük oranlarda seyretmesinin nedenlerinden biri de bu olsa gerek.

Bilgisayar teknolojisine teknik olarak geçilmesine karşın “bilinç olarak” geçilememiştir. Eğitimde bilgisayarların hangi amaçla kullanılacağı konusunda bir bilinçlenme süreci gerçekleşmemiştir. İnterneti temel kaynak olarak gören ve kes, kopyala yapıştır

madığı ve ergonomik olarak inşa edilmediği de belirtilmesi gereken bir problem alanıdır.

Çözüm nedir?

Öğretmen ve öğretim görevlisi yetiştirme politikalarının ihtiyaçlar oranında düzenlenmesi ve ortaöğretimi bitiren her öğrencinin farklı düzeylerde de olsa üniversiteye girebilmesi önemlidir. Ancak mevcut durumda

üniversiteye geçiş test sınavları yerine alternatifli sınavlarla daha demokratik olabilir. Sözel gelimi öğrencilerin katıldığı ya da sürdürdüğü çeşitli projeler, yetenekler ve süreçler baz alınabilir. İsteyen test ya da klasik sınavlara girebilir. Kısaca, alternatifli sınav sistemi-

ne geçilmelidir. Elbette ki ideal olan, merkezi sınav olmadan üniversiteye geçiştir. Üniversiteye geçiş kaygısı duymayan ortaöğretim öğrencisi bilimin temel ilke ve süreçlerini öğrenebileceği bir eğitimle buluşabilir.

İnternet teknolojisinin henüz kitap ile boy ölçüşemeyeceği öğrencilerimize kavratılmalıdır. Bunun adımlarından biri kütüphaneleri çalıştırmak olacaktır. Okullarda kütüphaneci istihdamı sağlanarak kütüphaneler sürekli açık tutulabilir ve öğrencilere cazip hale ge-

tirici atölye çalışmaları ve etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Okul binalarının köşeli olmaktan kurtulması gerekmektedir. Asansörü olmayan, engelliler için rampası bulunmayan okullar elbette ki insanı standart olarak gören bir mantıktan hareketle kurulmuştur. Bu, eğitim felsefesi ile hiç uğraşmamış olmanın bir göstergesidir aynı zamanda. Keskin köşeli duvarlar yerine oval ve yumuşak köşeli duvarların olduğu, merdivenlerinde tırtıklı şeritlerin bulunduğu, öğrenci tuvaletlerinde sabun ve tuvalet kağıdının yer aldığı okullar bir ütopya olmasa gerek.

Sosyal / İdeolojik Sorunlar

Dünyanın tüm ülkelerinde eğitim devlet müdahalesinden kurtulamamıştır. Bu durum, eğitimi özellikle toplumsal/devletsele bir nitelikle karakterize etmekte ve siyasal politikaların etkisine sürekli açık tutmaktadır. Eğitimi “insanlaşmak” için bir süreç olarak

görmek yerine, kişileri araçsallaştıran ve tüketim toplumunun parçası haline getiren yarışmacı bireyler yetiştirme sistemi olarak görmek liberal eğitimi körüklemektedir. Sosyal adaletin sağlanamadığı bir toplumda eğitim eşitliğinden söz edilemez.

Sosyolojik anlamda okullar açık sınıf tabakalaşmasının bir aracı durumundadırlar. Üniversitelerin dahi bilim kurumları olarak görülme yerine meslek edinmeyi sağlayan kurumlar olarak algılanması ülkemiz açısından trajik bir gerçektir.

Çözüm Nedir?

Eğitimin demokratikleştirilmesi toplumun demokratikleşmesinden ayrı tutulamaz. Eğitim sistemi “kurtarılmış bir ada” durumunda olamaz, topyekün toplumsal sistemin bütün dinamiklerinde yaşanacak bir demokratik dönüşümün sonucu olarak eğitim sistemi de sosyal eşitsizlikten bütünüyle kurtulabilir.

Bunun için daha çok demokrasi...

TÜRKİYE’DE SPOR, OLİMPİK RUH VE BEDEN EĞİTİMİ

Kemal İnal

Ata sporu güreşten tüketici spor futbola

Türkiye’de spor deyince eskiden akla ilk gelen “ata sporu” güreş olurdu. Pehlivanlık, halkın efsanelere tapınma ihtiyacını iyi karşılayan bir kurumdu. Yağlı güreş, bir bakıma “Bir Türkün dünyaya bedel gücünü göstermesi” bakımından biçilmiş bir kaftandı. Orta Asya’dan Anadolu’ya değin ince meslekler ve sanatlarla arası pek olmamış, hep savaşmış ve tarihi kılıç şangırtılarıyla dolu bir kültür için güreşmek anlaşılır bir şeydir. Cirit gibi atlı sporlar vb. için de öyle. Ancak tarihin içinden süzülüp gelen bu sporların bugün için anlamı sadece ideolojik. Günümüzde güreşin, boksun ya da tekvandonun piyasada pek para etmemesi ile gençliğin seyirci, taraftar adları altında futbolun tüketici kitlesi içine çekilerek lümpenleştirildiği bir dönem yaşıyoruz.

Dolayısıyla günümüzde güreş vb sporların kapitalist bir ekonomide yarattığı artı değer fazla olmayınca gözler neredeyse tümünden futbola çevrildi. Futbol derken elbette taraftarlık, seyircilik ve tüketicilik temelinde bir spor anlayışı söz konusudur. Ülkede spor neredeyse ikiye bölünmüş durumdadır. Ama spordaki yarılma asıl sınıfsal alanda görülüyor. Bir yanda elit sporlar (tenis, golf, yüz-



me, okçuluk, basketbol, jimnastik vb.) var. Öte yanda ise avama yönelik kitle sporları (atletizm, özellikle kros, futbol, güreş, karate, boks, halter vb.) pazarlanıyor. Elit kesim sporu sınıfsal pozisyonunu habitus temelinde yeniden üretmek için kullanırken avam ise kendi geleneksel kalıplarını (milliyetçilik, enerji boşalımı, politika için adam ve güç devşirme, şan-şöhret vb.) sürdürmekle meşgul. Her iki kesim için üretilen farklı spor kültürleri söz konusu. Biri diğerinin alanına pek girmiyor.

Türkiye’de spor kültürü var mı?

Elbette var. Ama bu spor kültürü bildiğimiz olimpik nitelikli bir spor kültürü değil. Olimpik nitelikli spor kültürü, en azından eski dönemlerde sporcu ve ülkeler arasında barış, kardeşlik ve dayanışmayı, doğaya meydan



okumayı öne çıkarırdı. Centilmence mücadelede (fair play), sporcunun rakibini öncelikle insan olarak görmesi söz konusuydu. Olimpik ruhta beş kıtaya yayılması istenen asıl mesaj, sporcunun kendi sınırlarını aşarak doğanın kısıtlarına meydan okumasıydı. Bu da “rekor” kavramında ifade edilmişti.

Şimdi günümüzde artık çok büyük bir meta haline gelen spor, alınıp-satılan bir mal olarak piyasada kendine kapitalist bir kültür edinmiş durumda. Sporcuların bonservis bedelleri, satış sözleşmeleri, transfer bedelleri, astronomik kulüp bütçeleri, reklam ve yayın gelirleri, sportif ürünler vb. spora özgü bir kültür yaratmış durumdadır. Öyle bir kültür ki, sporcular artık para için mücadele ediyorlar, politikacılar sporu maniple edip kullanıyorlar, devletler gençliğin politikleşip ülke yönetimlerinde söz sahibi olmalarını engellemek için sporu lümpenleştirecek kanallar açıyorlar. Haliyle spor, geniş kitleler için seyirsel (temaşa) niteliği olan bir eğlenceliğe dönüştürülmüş durumdadır. Hemen her ülke ve yönetici elitler, sporu geniş kitleler ya da halk sınıfları için hafta sonuna sıkıştırılan birkaç saatlik bir pasif seyir haline dönüştürmüştür. Bu spor anlayışı, sporcuları gladyatör gibi görmekte; desteklediği gladyatörün rakibini ortadan kaldıracak denli sert mücadelesini huşu içinde ya da vecd halinde izlemektedir.

Türkiye’de de olan budur. Tüm gözler medyanın maniple ettiği birkaç kulübün etrafında dönen gladyatör savaşlarını izlemektedir. Spor patronunun yönetici, sporcunun köle olduğu koşullar, ülke spor kültürü olarak takdim edilmektedir. Ama buna karşın ülkemizde lisanslı sporcu sayısı çok azdır. Yarısı çocuk ve genç olan 72 milyon içinde aktif spor yapanlar son derece azdır. En çok lisans futbolda çıkarılmakta, örneğin atletizme ilgi yerlerde sürünmektedir ama yine de ülke futbolu istenen düzeye bir türlü gelememektedir. Üç milyonluk bir ada ülkesi olan Jamaika’da okullar arası bir yarışa 1500 kişi katılırken bu rakam Türkiye’de 100’lerle bile ifade edilememektedir. Sporcuların yanı sıra, hakem, spor bilimci, spor hekimi, spor yöneticisi, antrenör sayıları da çok azdır. Devletin son yıllardaki spor politikası, tümüyle yetenekli yabancı sporcuların Türkiye uyruğuna geçirilmesine dayalı bir “devşirme” politikasıdır. Oysa bu politika da son Pekin olimpiyatlarında iflas etmiştir.

Devletin yaydığı ve bir politika olarak kabul ettiği bir spor kültürümüz yoktur. Spor kültürü derken, sporu bir yaşam tarzı olarak algılamaktan bahsediyoruz. Spor, sadece fizik hareketlerden ibaret bir aktivite değildir. Sporun ahlaki, normatif, sağlıksal, felsefi olmak üzere entelektüel bir boyutu da vardır. Sporcu, hayata daha demokratik bakan işbirlikçi ve paylaşımcı biridir, öyle de olmalıdır. İnsanın doğaya bir meydan okuma biçimi olarak spor ülkemizde ne yazık ki kitlesel anlamda egemen olamıyor; spor yapan yetişkin kitle de, medyadan etkilenecek sporu sadece kilo verme ve estetik form kazanma olarak görüyor. Çeşitli rejim ya da diyet reçeteleri üreten piyasa aktörleri, yetişkinleri sporcu-insan olarak değil, sporcu-tüketici



olarak görmektedirler. Ülkemizde örneğin master/veteran düzeyinde atletizm yapanlar bir maraton yarışına birkaç yüz kişi düzeyinde katılırken bu sayı çoğu Batı ülkesinde on binlerle ifade edilmektedir. Batılı ülkelerde yetişkinler hemen her yaşta ve her biçimde sporu aktif olarak yapmayı, kendi yaşantılarının ayrılmaz bir parçası olarak görüyorlar. Kuşkusuz bizde de son yıllarda parklardaki spor aletlerini kullanan, yürüyüş yapan epey bir yetişkin kitle ortaya çıktı. Ancak bu kişilerin neredeyse hepsinin derdi, sağlıklı kalıp formunu korumaktır. Kuşkusuz bu, anlaşılır bir durumdur. Ancak spor, bir kültürdür ve bu kültür yürüyüş saatleriyle, spor aletlerini kullanma süresiyle sınırlanamaz. Gerçek bir spor kültürü, sporu tüm hayatına yayan bir anlayış içinde olur. Sporun centilmenlik felsefesi gereği sporcu-insan sporu araçsallaşturmaz; başka bir şeyin aracı yerine koymaz.

Sınavların ve dopingin yedeğine çekilen spor

Bir ara ülkemizde çoğu gencin hayali iyi bir futbolcu olup çok para kazanarak ünlü olmaktı. Futbol, alt sınıflar için popüler bir çıkış yolu; sağlam bir sınıf atlama aracı idi. Ancak özellikle son yıllarda artık anne-babalar, çocuklarının spor yapmalarına, sınav hazırlıklarını aksatacağı gerekçesiyle karşı çıkıyorlar. Ya da sınav dönemlerinde çocuk ve gençler sportif faaliyetlerine birden ara

vermek zorunda kalıyorlar. Nitekim devletin spor politikası da buna zemin hazırlıyor. Eğer öyle olmasaydı, okullarda beden eğitimi iki saatle ve kasa atlamayla sınırlı olmazdı. Elbette yerel atletizm ajanları, beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörler okul gezip yetenek avına çıkabiliyorlar. Ama mesele, yeteneği arayıp bulmak değil, tüm çocuk ve gençlere spor imkanı sağlayarak yeteneklerin doğal ve kendiliğinden bir biçimde ortaya çıkmasını sağlamaktır. Yetenek arayışı, bir bakıma hazır konmadır.

Ülkemizde spor eğitimi veren okullar da sporun kitleleşmesini sağlayamıyor. Özellikle BESYO'lar yetenekle aldıkları öğrencileri kaliteli bir spor antrenörü, yöneticisi ve bilimcisi yapmak konusunda son derece yetersiz kalmaktadır. Bu okullardan mezun olan beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve spor yöneticilerinin sportif alandaki uluslararası gelişmeleri takip edebilecek eğitim düzeyine ulaşamadıkları görülmektedir. Özellikle bazı spor dallarında antrenörler, sporcularını atadan kalma eski yöntemlerle, bildikleri gibi yetiştirme gayretine girmekte ve sonuçta alınan neticeler hüsrana uğramaktadır. Öte yandan son yıllarda birçok spor dalında kestirmeden, en kısa sürede ve bol getirili başarı elde etme adına yaygınlaşan doping uygulamaları ülkemizde neredeyse bir norm haline gelmiştir. Doping hem sporcunun bedenine olan zararı hem de haksız rekabete yol açması gibi boyutlarının yanı sıra sporcularda yarattığı kolaycılık ideolojisi piyasadaki popüler sloganlarla da ("köşeyi dönme" vs.) örtüşmektedir. Nitekim Süreyya Ayhan Kop örneği, trajik boyutları olan bir hikayedir. Ama gerçek bir hikayedir. Kapitalist sistemin ilaç sanayinin ürettiği bu doping etkisi yapan ilaçlar bir yandan yasaklanırken öte yandan üretilmeye devam edilmektedir. Sistem, sporcuya bir yandan yasakları dayatmakta ama öte yandan da bu yasakları del-

menin yollarını göstermektedir.

Sporu eğitimle bütünleştirmek

Türkiye eğitim sistemi maalesef gençlerin enerjisini verimli yönlerde kullanacak mekanizmaları kullanamıyor. Spor bu mekanizmaların başında gelmektedir. Okullarda beden eğitimi dersleri, eski ulus-devlet anlayışından kalan sınırlı spor felsefesiyle malüldür. Cumhuriyetin ilk yıllarında “sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” felsefesiyle gençler kitle sporuna yönlendirilirdi. Daha çok milliyetçi/militarist tonlar taşıyan bu spor resmi, ülkenin bekasının bir parçası olarak görülürdü. Oysa günümüzde bir birey olarak sporcu, sporu kendi özgürlük felsefesi içinde daha serbest ve gönlünün istediğince yapmaya çalışmaktadır. Bu nedenle özgürlükçü bir eğitim felsefesiyle donanmamış okullarda sporun manipüle edilmesi mümkündür. Sporun cins, etnik köken, dil, din ayrımcı bir çerçevede yeniden üreten spor insanları her şeyden önce sporun centilmenlik (fair play) felsefesine zarar vermektedirler.

Türkiye’de okullar spor açısından yeniden tasarlanmalıdır. Okullarımızda spor eğitimi her gün verilebilir. Zaten çocuk ve gençlerin enerjileri de buna uygundur. Haftada iki saatlik beden eğitimi ile ne beden eğitilebilir ne de zihin. Oysa spor aynı zamanda zihin eğitimidir de. Her bedensel aktivite zihinsel işleyişle birlikte gerçekleşir.

Sonuç

Ülkemizde spor yapanlar; mesela mahalle aralarında koşanlar hala ayıplanmakta, spor yapanlara laf atılabilmektedir. Bu gerici anlayış, güreşe dayalı ata sporundan kalan bir kalıntı değildir ama güreş dışındaki her

türlü sporu küçümseyen bir zihniyet de yaygındır. Kırkpınar, ata sporunun kutsandığı bir arenadır ama diyelim atletizm sahaları bakımsızlıktan çürümektedir. Sporun insanla buluşturmak için öncelikle spor tesisi gerekir. Oysa devletin spora yatırımı sürece değil sonuca yöneliktir. Yurt dışından ithal edilen ve sonra devşirilen sporcular Türkiye’yi kurtarmaya yetmemektedir. Mesela, profesyonel değil amatör spordur. Amatörlük, sporun gerçek ruhudur. Fakat ne devlet ne de piyasa, bu amatörlik kurumunu yaşatacak önlemleri almaktadır. Hadi piyasayı anladık, onların gözünde para etmeyen spor spor değildir ama ya devlete ne demeli? Ülke gençliği spordan uzaklaştıkça, sporu seyir ve taraftarlık olarak algıladıkça, spor sahaları bir “arena” haline gelmekte ve spor ile şiddet aynı kefedeki buluşturulmaktadır. Oysa spor, belki de bir barış alanıdır. Eskiden olimpiyat döneminde savaşlar durmuş fakat günümüzde durmuyor. Hatta olimpik ruh, çeşitli ideolojik mücadelede, devletlerarası çekişme ve şirketler arası rekabete konu olarak yitip gitmektedir. Bunu engellemenin yolu, sporu spor olsun diye yapmamaktan geçer. Çünkü spor asla sadece spor değildir.

Türkiye’de atletizm sporu ve eğitimi: Neden geriyiz?

Eski milli sprinter ve spor hekimi Prof. Dr. Emin Ergen dergimizin sorularını yanıtladı.

• ***Şu anda Türkiye atletizmini başarılı buluyor musunuz?***

Arzu edilen düzeyde değil. Eski yıllara oranla karşılaştırmalı bir analiz yapılabilir. Balkan, Avrupa, dünya şampiyonaları ve olimpiyatlara katılım dikkate alınmalı. Ayrıca kulüp ve atlet sayısı çıkarılmalı.

• ***Başarılı ya da başarısız buluyorsanız, bu başarının/başarısızlığın nedenleri/sorumluları nelerdir/kimlerdir?***

Bu soruya cevap verebilmek için yukarıdaki analizin yapılması gerekmektedir. Ancak ilk bakışta söylenebilecek olan şey; aşağıdaki 5. Maddede sıralanan sorunlara bağlı yetersizlik/başarısızlık söz konusudur.

• ***Şu anki tabloya baktığınızda, önümüzdeki olimpiyatlarda atletlerimizin başarı şansını nasıl değerlendiriyorsunuz?***

?...

• ***Türkiye atletizm tarihine bakıldığında küçükler, yıldızlar ve gençler kategorilerindeki yarışmalarda yurtdışından madalya ve kupa ile dönmüş; gençlerimiz Avrupa ve liseler dünya şampiyonu olmuştur. Fakat büyükler kategorisine gelindiğinde, bu başarının gerçekleşmediği gözlenmektedir. Sizce bu başarısızlığın nedenleri nelerdir?***

Birçok spor dalında benzer tablo ile karşılaşmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri olduğu düşünülebilir;

A) Performans antrenmanları dönemine gelen gençlerin 5. Maddede anılan şekilde eksikliklerle karşılaşması.

B) Üniversite giriş sistemine bağlı olarak antrenmandan uzak kalma zorunluluğu.

C) Sosyo-ekonomik olarak karşılaştıkları zorluklar.

• ***Sizce Türkiye atletizminin en temel 5 sorunu nedir?***

A) Spor kültürü (özellikle atletizme yönelik bilgi) eksikliği.

B) Okul içi spor uygulamalarında atletizme yeterince yer verilmemesi.

C) Sosyal tabakalanmada futbolun önemli bir yer tutması ve diğer spor dallarında olduğu gibi atletizm için de bir rakip konumda bulunması.

D) Antrenör (çalıştırıcı-eğitici) eksikliği.

E) Tesis yetersizliği.

• ***Bu sorunların sorumluları kimler ya da nelerdir?***

Sporla ilgili tüm kurum ve kuruluşların sorumluluğu bulunmaktadır.

Gsgm, tmok, üniversiteler, meb, atletizm federasyonu, kulüpler, ilgili vakıflar, yerel yönetimler.

• ***Batı ve Afrika atletizmi ile Türkiye atletizmini karşılaştırın desek, ne tür farklılıklar ve benzerlikler tespit edebilirsiniz?***

Atletizm batı ülkelerinde geleneksel olarak uygulana gelen spor dallarının başında gelmektedir. Okul içi uygulamalar yaygındır. Yeterli eğitmen ve tesis bulunmaktadır.

Afrika’da ise daha çok batılı ülkelerden (özellikle İngiltere) gelen antrenörlerin yönlendirmeyle başlayan atletizm (özellikle uzun mesafe) kazanılan başarılarla belirli bir potansiyele ulaş



mıştır. Daha sonra sporcu ithal etmeye başlayan Afrika ülkelerinde yapısal (doğal) yeteneğin de ön planda olmasıyla başarılar pekişmiştir. Ardından bazı ülkelerin sprint dallarında da (Nijerya gibi) başarı göstermesi örnek oluşturmuş ve yaygınlaşmıştır. Batı ve Afrika ülkelerindeki modeller ve yapılanma ülkemiz açısından incelenmeye değer olmakla birlikte uygulaması farklılık arz etmektedir.

• **Yurtdışından yabancı kökenli (ithal) atlet getirilmesi uygulamasını nasıl buluyorsunuz? Bu uygulama, Türkiye atletizmine bir katkı mı yoksa köstek midir?**

Kulüpler yarışmaları için sınırlandırılmış bir koteda yabancı sporcunun gelmesi uygun olabilir. Ancak Türkiye uyruğuna geçirilmesi yönündeki uygulamaların, uzun vadede, bugüne kadar görüldüğü şekilde çok yarar getireceğini düşünmüyorum.

• **Türkiye’de atletizm sporunun kitleselleşemesinin nedenleri nelerdir sizce?**

Gerek spor, gerekse atletizm içselleştirilemediğinden kitlesel olarak büyüme gösterememiştir. Sadece ülkemizde değil, başka ülkelerde de atletizmin bazı başka dalların gölgesinde kalması

söz konusudur.

• **Atletizm, sizce geçmişte nasıldı (kamp, beslenme, takviye vb. açısından), şu anda nasıldır? Gelecek için neler yapılmalı? Lütfen örnekler ile açıklar mısınız?**

Hali hazırda eskiye oranla daha fazla kamp olanağı bulunuyor. Ancak kampların yararlılığı/uygunluğu açısından bir değerlendirme yapmam mümkün değil. Çünkü yakından inceleyebilmiş değilim.

• **Mustafa Kemal Atatürk’ün “Ben, sporcunun zeki, çevik, aynı zamanda ahlaklısını severim” sözü bakımından geçmiş ile şimdiyi karşılaştırın deseydik, atletizm açısından neler derdiniz?**

Bu söz zamanında Atatürk’ün sporcuya bakış açısını ortaya koyduğu bir görüşür. Günümüzdeki geçerliliği veya geçersizliği gibi bir yorum yapmaya gerek olduğunu sanmıyorum. Bunun yerine, çağdaş eğitim ilkeleri ve olimpik idealler çerçevesinde sporcunun donanmasının gerekliliğine inanıyorum. Zaten bu durumda, Atatürk’ün sarf ettiği söz de güncellenmiş olarak yerini bulmuş olacaktır sanırım.

• **Türkiye atletizminin sizin yeteneğinizi yeterin-**

ce değerlendirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?

1986 – 1994 yılları arasında federasyonlarda eğitim, sağlık kurullarında görev yaptım ve asbaşkan olarak çalıştım. Halihazırda Naili Moran Atletizm Vakfında yönetim kurulu üyesiyim. Bunun dışında dolaylı olarak (spor hekimliği uzmanı) atletlere yardımcı olmaktayım. Tmok sağlık ve anti-doping komisyonu başkanı ve Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi spor hekimliği anabilim dalında öğretim üyesi sıfatıyla eleman yetiştirmesine yardımcı olarak da dolaylı şekilde atletizme katkıda bulunduğuma inanıyorum. Bunun dışında atletizme katkıda bulunacak zaman ayırmam mümkün görünmüyor.

• **Türkiye atletizm camiasının sizin yetenek, bilgi, emek ve görgünüzden daha fazla yararlanması için neler yapılabilir (di)?**

Daha başka bir emek verebilmem şimdilik söz konusu değil.

• **Atletizm geçmişinize dönüp baktığınızda, “keşke öyle değil de şöyle davranıyordum; keşke şunu değil de bunu yapsaydım” diyor musunuz? Bunu örneklerle anlatır mısınız?**

Böyle bir düşüncem olmadı.

• **Türkiye’de atletizmin yeniden yapılanması için size olanak (federasyon başkanlığı, bütçe, yurtdışı kampları, personel, teknik bilgi, araç-gereç, medya imkanı vb.) verileseydi, işe nereden başlardınız?**

Bunu düşünmüyorum.

• **Nasıl bir model kurmak isterdiniz?**

Okul içi spor uygulamalarında atletizme daha fazla yer veren,

Yetenek seçimi ve yönlendirmesi modeli olan,

Güncel bilgiyle donanmış yetkin antrenörler eğiten,

Güçlü kulüp yapılanmasıyla rekabet ortamı oluşturulan bir model

Sorunları ele alıp çalışacak bir federasyon yapılması gerektiğine inanıyorum

Bize zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Emin Ergen

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinden mezun olduktan sonra Türkiye’de spor hekimliğinin kurucusu Prof. Dr.Necati AKGÜN’ün danışmanlığında uzmanlık unvanını aldı. 1982-1983 yılları arasında İtalyan Ulusal Olimpiyat Komitesinin bursu ile Roma’da Sporcu Sağlık Merkezinde çalıştı ve direktör Prof.Dr.Antonio Dal MONTE’nin konuk asistanlığını yaptı. 1987-1988 yıllarında British Council bursu ile İngiltere’de Loughborough Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Bölümünde Prof. Clyde WILLIAMS’ın danışmanlığında egzersiz fizyolojisi alanında yüksek lisansını tamamladı. 1988 yılında spor hekimliği alanında ülkemizin ilk doçenti ve 1994’te ilk profesörü unvanını kazandı. 1993’te Fransa ve 1997’de İtalya’da düzenlenen Akdeniz Oyunları ile 1996 Atlanta (A.B.D.) ve 2000 Sydney (Avustralya) Olimpiyat Oyunlarında Türk kafilesinin spor hekimliğini yürüttü. Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Sağlık Kurulu üyeliğinde bulundu. Halen Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi Sağlık Komisyonu başkanlığını sürdürmektedir. Atletizm Federasyonu Asbaşkanlığı, Herkes İçin Spor ve Üniversiteler Spor Federasyonlarının kurucu başkanlığında bulundu ve birçok federasyonun sağlık kurullarında görev yaptı. Çeşitli spor kulübünün sağlık danışmanlığını yürüttü. Avrupa Konseyi Koordineli Spor Araştırmaları çerçevesinde Spor Yaralanmalarının Önlenmesi alanında Türkiye temsilcisi olarak görev yaptı. Avrupa Olimpiyat Komiteleri (EOC), Dünya Okçuluk Federasyonu (FITA) ve Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Sağlık Komisyonlarının üyesidir. Türkiye Spor Bilimleri Derneği kurucularındandır. 2003 yılı Mayıs ayında Avrupa Spor Hekimliği Dernekleri Federasyonu (EFSMA) ve 2006 yılı Haziran ayında Uluslar arası Spor Hekimliği Federasyonu (FIMS) Yönetim Kuruluna seçildi.

1998 yılında Garanti Bankasının açtığı Yarına Dört Işık proje yarışmasında spor dalında birincilik kazanan ekipte yer aldı. 2003 yılında Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi tarafından Spor Tıbbı alanında Olimpiyat Meşalesi ödülüne layık görüldü.

1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulunun kuruculuğunu üstlendi ve 1994 yılına kadar bu görevi sürdürdü. 1994-2006 yılları arasında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Spor Hekimliği Anabilim Dalı Başkanlığı ve 2004-2007 arasında ise Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü görevlerini yürüttü. Halen Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Spor Hekimliği Anabilim Dalı öğretim üyesidir.

TÜRKİYE’DE SPOR KÜLTÜRÜ VE EĞİTİMİ

Himmet Oyar

Spor, insanın toplumsal yaşamına derinlemesine girmiş, sosyal yapıya göre biçimlenmiş bir olgudur. Spor neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir; çünkü bir hareket ve enerji yakma biçimi olarak insanın ayakta kalışının bir kutlama biçimidir. Spor geçmişten günümüze büyük ve canlı bir toplumsal dinamiktir.

Ülkelerin gelişmişliklerinde bilim insanı ve sanatçı sayısı kadar sporcu sayıları da önemli bir yer kaplamaktadır. Sanatçılar gibi sporcular da özel insanlardır. Spor da bir yaşam biçimi olarak özeldir. Bu özel yaşam biçimi dünyada iki kolda incelenmektedir. Birincisi, yaşam boyu spor; diğeri de profesyonel olarak zirve sporudur. Yaşam boyu sporu herkes yapabilir; mesela herkes futbol oynayabilir, koşabilir, yüzebilir ama profesyonel

dönüşmesiyle ilgilidir. Nitekim spor akademileri, sporun bilim dışında kalamayacağına göstergesidir. Spor artık bilimin yanı sıra turizmin, ülke tanıtımının, politik propagandanın da bir konusudur. Ülkeler sporun bu nimetlerinden yararlanmak için sürekli politika geliştirmekte ve ülkece topyekün çalışmaktadır. Geçenlerde 2016 Olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapacağı açıklanınca Brezilya devlet başkanı Lula ve efsane futbolcu Pele, havalara uçtu ve sevinçten ağladılar; çünkü olimpiyat demek sadece spor değil, para, tanıtım, reklam, ekonomik refah vb. demektir.

Bir ülkenin spor kültürü ne ise, spor düzeyi de odur. Spor kültürüne de spor politikaları kumanda eder. Bu açıdan Türk(ie) spor

Geçici ve alt yapısı olmayan başarıların getirdiği abartılı sevinme duygusu içine giren, egolarını dizginleyemeyen sporcuların ve spor yetkililerinin olduğu bir ülkede spor kültüründen bahsetmek mümkün değildir.

olarak zirve sporu yapabilmek için çok özel şartlara (bedenin uygun anatomik yapısı, yetenek, hırs ve irade, psikolojik olgunluk vb.) sahip olmak gerekir.

Ussain Bolt’u hızlı koşan sıradan bir insandan ayıran bir yığın nitelik vardır ve bu niteliklerin toplamı Bolt’u özel insan yapar. Bu nitelikler, sporun biraz da bilim haline

politikası, ülkemizin spor taleplerine cevap vermemektedir. Ama spora olan talep de son derece azdır. Spor kültürümüz maalesef sporu, ya para kaynağı ya da şöhret olma ortamı olarak görmekte ve futbol diğer tüm spor branşlarını her biçimde ezmektedir. Üstelik spora ayrılan imkanlar ve alanlar öyle kısıtlıdır ki, mesela ülkemizde kahvehane sayısı spor alanı sayısından kat be kat fazladır.



Spor politikamız içinde spora çok önem verilseydi, haftada iki saat olan beden eğitimi derslerinin saati artırılırdı. Öte yandan okullar arası müsabakalar da çok sınırlıdır. Örneğin, 3 milyonluk bir ada ülkesi olan Jamaika'da okullar arası bir yarışmaya 1500 çocuk ve genç katılırken bu sayı 72 milyonluk Türkiye'de yüzlerle bile ifade edilememektedir. Ülkemiz sporcu kaynağı yaratmakta zorlanmaktadır. Bütün bunlara rağmen başarılı olan sporcularımız vardır ama bu gerçek bizi aldatmamalıdır. Çünkü başarılı olan sporcularımızın sayısı ve oranı diğer küçük ülkelerle (örneğin atletizmde Jamaika ya da Etopya) karşılaştırıldığında çok güdük kalmaktadır. Başarılı olan sporculara da "ya başarı ya başarı" denmektedir. Oysa spor organizasyonlarına katılmak, deneyim ve bilgi sahibi olmak, sportif olgunlaşma açısından ileri vadede başarılar getirir.

Geçici ve alt yapısı olmayan başarıların getirdiği abartılı sevinme duygusu içine giren, egolarını dizginleyemeyen sporcuların ve spor yetkililerinin olduğu bir ülkede spor

kültüründen bahsetmek mümkün değildir. Spor, bir evdeki demirbaş eşyalar gibi olmazsa olmazdır. Spor demokratik ve çağdaş bir yaşam biçimidir; oysa bizim sportif yaşam tarzımızda bir spor malzemesi alıp spor yapmak yerine futbol maçlarını yayınlayan şifreli kanallara abone olmak tercih edilmektedir. Ekonomik ve kültürel hayatı gerici oltaya takılan, insana yatırımın olmadığı ülkemizde sportif ve kültürel donanımdan yoksun spor zihniyetinin sportif anlamda özgür ve yaratıcı olmasını beklemek haksızlık olur.

Himmet Oyar

1965 yılında Ankara'da doğdu. Çocukluk ve gençliği Mamak'ta, Tuzluçayır'da ilerici mücadele içinde geçti. Uzun yıllar atletizmle uğraştı. Eski milli atlet. Beden Eğitimi ve Spor Bölümünü bitirdi. Pamukkale Üniversitesinde 7 yıl Öğretim Görevlisi olarak çalıştı. 5. kademe Atletizm Antrenörüdür. Uluslararası atletizm hakemi olarak da görev yapmaktadır. Halen Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitim Dairesi Başkanlığında Spor Eğitim Uzmanı olarak görev yapmaktadır.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE KÜLTÜREL FARKLILIKLAR

Multietnik Toplumda
Okul Öncesi Eğitim Üzerine Etnografik Bir Çalışma*

Dr. Johannes Lunneblad

(Çev: Mehmet Toran)

GİRİŞ

Çok kültürlü eğitim, farklı etnik grupların, sosyal sınıfların kültürel kimliklerine ait yaşamı eşit bir şekilde sürdürebilmeleri için okul ya da diğer eğitim kurumlarında yapılan reformlar olarak kavramsallaştırılabilir. Günümüzde çok kültürlü eğitim cinsiyet, cinsel yönelim gibi kavramları da kapsayarak genişlemektedir. Ancak bu konuda çok kültürlülük kavramını kullanmak riskli olabilir. Burada tarihsel ve pratik olarak kültürü ve çok kültürlülüğü sabit ve tek boyutlu bir süreç olarak düşünmek oldukça tehlikelidir. Basit bir şekilde örneklenirse pratik deneyimler; yemek, şarkı, oyun, hikaye, masal gibi kültüre ait sanat eserleri, sosyal adalet ile ilgili bilgi ve sorunları bilimsel olarak araştırmaktan daha az incelendiğini göstermektedir. Sosyal adaletin can alıcı noktası olarak bilinmesi gereken çok kültürlü kimliğin, bilginin ve gücün tüm kurumları ile birlikte merkezden uzaklaştırılmaması için çok kültürlülüğün ihtiyaçları göz önüne alınarak çalışmalar yapılmalıdır.

ÇOK KÜLTÜRLÜ BİR TOPLUM: İSVEÇ

Okul öncesi eğitim İsveç'te 70'li yılların başlarında göç politikalarının, 90'lı yıllardan itibaren de entegrasyon politikalarının bir parçası olmuştur (Prop. 1975:26; Prop. 1997/98:16; SOU 1974:69). Sosyal ve kültürel etkileşimin bir alanı olarak tanımlanan okul öncesi eğitim günümüzde, çocukları giderek enternasyonalleşen bir toplum yaşamı için hazırlamayı ve desteklemeyi amaçlamaktadır. Bireyin, kendi kültürel mirasının farkında olması ve diğer kültürlere katılması ve onların değerlerini ve yaşam koşullarını anlaması için yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimdeki aktiviteler sayesinde her çocuk diğer kültürlere karşı duyarlılık geliştirmenin ve saygı duymanın yanı sıra, kendisini de kültürünün bir parçası olarak hissetmekte ve kültürel kimliğinin de gelişmesi için fırsatlara sahip olmaktadır (Lpfö 98). Bundan dolayı okul öncesi eğitim dünya hakkında bilgi, kültürel kimlik gelişimi için fırsatları değerlendir-

me ve gelenekleri değerlendirme ve üretme kurumu olarak görülebilir (comp. Girox, 1997). İsveç'te 1-5 yaş arası çocukların %81'i okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim çocuklar için yurttaş olarak kültürel kimliklerinin gelişimine önem vermektedir.

ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

İsveç'te okul öncesi eğitimde çok kültürlülük üzerine yapılan araştırmalar incelendi-

Araştırmanın analiz sürecinde şu soruların cevapları yorumlanmıştır;

1-“Çalışmanın çok kültürlü boyutu” eğitimseliler tarafından ne şekilde açıklanmaktadır?

2-“Kültürel farklılıklar” okul öncesi eğitimcileri tarafından ne şekilde ele alınmaktadır?

3-Yukarıdaki soruları da kapsayan tanımlar için hangi fırsatlar okul öncesi eğitim aktivitelerinde bulunmaktadır?

Bireyin, kendi kültürel mirasının farkında olması ve diğer kültürlere katılması ve onların değerlerini ve yaşam koşullarını anlaması için yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir.

ğinde çok kültürlülük ile ilgili araştırmaların çok az olduğu, daha ziyade okullarda ayrımcılık ve toplumsal güçlendirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Erken yıllarda yapılan araştırmalar daha çok çocuklara odaklanan araştırmalar olmakla birlikte bunların çok azı eğitimin toplumsal ve kuramsal kısmına odaklanmıştır (Tallberg Broman, et al. 2002).

KURAMSAL BAKIŞ AÇISI

Teorik olarak bu araştırmanın amacı sosyal bir kurum olarak okul öncesi ile ilgili tartışmaları ele almaktır. Dolayısıyla;

1-Okul öncesi eğitim politik ve sosyoekonomik bir kurum olarak değerlendirilmektedir.

2-Okul öncesi eğitim sosyal kimlik ve görüşlerin üretim ve yeniden üretim için ideolojik bir alan olduğu anlaşılmaktadır.

3-Sosyal olayların hareket alanlarında ortak ve normal duygularla ilgili olan bilgi, farklı politik, sosyal, kültürel ve ekonomik alanların çatışmalarından oluşan tarihsel bir sonuç olarak yorumlanmaktadır.

VERİLER VE ANALİZ

Bu araştırmada etnografik bir yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem uzun bir zaman dilimi aralığında elde edilmiş verilerin yorumlanması olarak tanımlanabilir. Araştırmacı çalışma için seçilmiş koşullar içinde sosyal etkileşim örnekleri ve sembolik değerlerin analitik tanımını üzerinde araştırmasını yapılandırmıştır (Hammersley & Atkinson 1995).

Araştırma çocukların %50'sinin etnik kimliğinin olduğu bir okul öncesi eğitim kurumunda 18 aylık bir dönem süresince yürütülmüştür. Gözlemler ve yüz yüze görüşmeler, zaman zaman ses kaydı, notlar aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Buna ek olarak veriler yasal düzenleme belgelerinden, programlardan, fotoğraflardan ve yapılan çalışmalardan oluşmaktadır.

BULGULAR:

“ÖTEKİLER” İÇİN AMAÇLAR

Sonuçlar çok kültürlülüğün amaçlarından biri olarak göçmen çocukların şiiirlerine, şarkılarına ve geleneklerine odaklanma-

nın olduğunu göstermiştir. Eğitimciler “çalışmanın çok kültürlü boyutunun” ne olduğunu ifade etmekte güçlükler yaşamışlardır. Bu durum sürekli yasal düzenlemelerin karşıt ve geniş ifadelerinin yorumlanmasından kaynaklanmaktadır (Bringlöv, 1996). Kültürel farklılıklar ile ilgili çalışmalar çoğunlukla göçmen çocuklara odaklanmakla bir-

okul öncesi ile ilgili bilgi ve birikim olarak yorumlanmıştır (ayrıca bkznz. Hall, 1977; Giroux, 2001; Gramsci, 1967). Doğal olarak düşünülen şey ilişki kurmanın, ilişkileri sürdürmenin bir yolu olarak düşünülmesi ve normal olan şeyin de sınıflandırmasının yapılması gerekmektedir.

Kültürlerarası eğitim, çok özel sınırlandırılmış bir alan değildir; bunun aksine sosyal adalet, eşitlik, karşılıklı hoşgörünün vurgulandığı bir yol olabilir. Öğretmen eğitiminde en önemli amaçlardan biri öğrencilerin kişilerarası konuşmaları ve iletişimlerinde tektip, ırkçı, ayrımcı, sosyal eşitsizlik gibi kavramlardan dikkatlerini uzaklaştırmaktır (comp. Lahdenperä, 2004). Bundan dolayı öğretmen eğitiminin dahil olduğu yüksek öğrenim kurumlarında demokratik kurulların kurulması hedeflenmeli ve eğitimci kimliğinin sosyal eşitlik, farklılıklara saygı gibi değerlerle yapılandırılması gerekmektedir.

likte bu durum kamusal tartışmalara dayanan çok kültürlülüğün yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Roth, 2002).

FARKLILIKLARI GÖRÜNMEZ KILMAK

Sonuçlar farklılıkların çocuklar arasında görünmez kıldığını göstermektedir. Öğretmenler çocuklar arasındaki farklılıklar hakkında konuşmaktan kaçınmakta ve neyin ortak olduğundan bahsetmektedirler. Ancak buradaki farklılıkları konuşmaktan kaçınma bireyin dil ve kültürel farklılıklarını yok sayma anlamına gelmemektedir, aksine sosyal, kültürel, dil gibi farklılıklar desteklenmektedir. Sonuçlar okul öncesi eğitimcilerinin “doğal” yollarla kültürel farklılıkları içeren aktivitelerin güçlükleri hakkında tartışmalarını göstermektedir. Tartışmalar neyin “doğal” olduğunu sorgulamış ve öncelikle ele alınan görüşlerin ortak duyu etrafında

KİMLİĞİN TANINMASI İÇİN FIRSATLAR

Okul öncesi etkinliklerdeki kültürel farklılıklar kimliğin gelişimi için bir fırsat olarak ifade edilemez fakat aksine normal ile ilgili farklılık olarak açıklanabilir. Okul öncesi eğitim gibi kurumlar kimlik, ilişkiler, görüşler ve eylemlere sınırlar koyabilir ya da olası farklı uygulamalar yaparak süreci daha da önemli hale getirebilir (Giddens, 1979, 1984; Fairclough, 1995).

Kimliğin tanınması için fırsatlar, kabul edilme/etme, bazı değer ve normlarla bağ kurma ve oluşturulacak toplumla ilişkide olma olarak tanımlanabilir (Hall, 1996b, 1999a). Araştırmanın odağı, çocukların deneyimlerinin nasıl görülebilir kılındığı ve öğretmenlerin bunu sözel olarak nasıl ifade ettiği üzerinedir. Bu temel olarak başkaları tarafından tanınıp tanınmadığının nasıl düzenlendiği ile ilgili olarak politik kimlik

ile ilgili bir sorudur (Barker, 2000; Taylor, 1999).

Bir grup çocukla çalışma içerisinde belirlenen kimliğin tanınması için tüm fırsatlar ile ilgili eğitimcilerin kültürel farklılıklar hakkında ortaya çıkan görüşlerinin tartışılması ile ortaya çıkmaktadır. Eğitimcilerin planlama ve değerlendirme süreçlerinde göçmen çocukları nasıl algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Göçmen çocuklar gelenekleriyle, şarkılarıyla, şiirleriyle farklı bir geçmişe sahip olarak farklılıklarıyla kabul edilmektedirler (Barker & Galinsky, 2003; Hall, 1996; Fairclough, 1995).

Kimliğin tanınması sadece geçmiş ile ilgili değil aynı zamanda gelecek ile de ilgilidir. Eğitimcilerin uygulamalarından beklenmeyen sonuçların yanı sıra beklenen sonuçlar (Kabul etme ya da etmeme) çocukların kendi gelecekleri için anlayışlarını genişletmekte ve onları grup içinde ilişki kurmaya ve kimlik edinimine götürür (Hall, 1996b, 1999a; Taylor, 1999).

SONUÇLARIN YORUMLANMASI

Sonuçlarda görülen durumun değiştirebilmesinin tek yolu kültürlerarası eğitimi İsveç öğretmen yetiştirme programının daimi parçası haline getirmektir. 'Kültürel' çok kültürlülüğün başka bir versiyonundan farklı olması için vurgu '-arası' üzerine, bir süreç üzerine, sınırları geçmek ve tarihi, sosyal, ekonomik durumun ilişkisini anlama üzerine olmalıdır. Kültürlerarası eğitim, çok özel sınırlandırılmış bir alan değildir; bunun aksine sosyal adalet, eşitlik, karşılıklı hoşgörünün vurgulandığı bir yol olabilir.

Öğretmen eğitiminde en önemli amaçlardan biri öğrencilerin kişilerarası konuşmaları ve iletişimlerinde tektip, ırkçı, ayrımcı, sosyal eşitsizlik gibi kavramlardan dikkatlerini uzaklaştırmaktır (comp. Lahdenperä, 2004).

Bundan dolayı öğretmen eğitiminin dahil olduğu yüksek öğrenim kurumlarında demokratik kurulların kurulması hedeflenmeli ve eğitimci kimliğinin sosyal eşitlik, farklılıklara saygı gibi değerlerle yapılandırılması gerekmektedir. Aynı zamanda dikkat edilmesi gereken en önemli şey günümüz toplumunda bir çok insanın sahip olmadığı sosyal adalet/eşitlik farklılıklara saygı gibi fırsatları değerlendirmektir. Toplumda kültürel farklılıklardan doğan "biz" kavramı sosyal olarak tartışılmaksızın kabul edilmeli aksi halde insanlık adına olacak tüm şeyler başarısızlıkla sonuçlanacaktır.

KAYNAKÇA

- Barker, C., & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis : a dialogue on language and identity*. London: Sage.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. London: Longman.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope : theory, culture, and schooling : a critical reader*. Boulder, Colo.: WestviewPress.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education : a pedagogy for the opposition*. London: Heinemann Educational.
- Hall, S. (1996b). *Who needs identity?* i S, Hall & P, Du Gay. (1996) *Questions of cultural identity* (London, Sage).
- Hall, S. (1997). *Representation : cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography : principles in practice* (2. ed.). London: Routledge.
- Lunneblad, J. (2006): *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 247
- Prop 1975:26 Riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m m. Stockholm
- Prop 1997/98: 16 Sverige, framtiden och mångfalden. Regeringskansliet. Stockholm
- SOU 1974: *Invandrarna och minoriteterna. Betänkande av invandrarutredningen*. Stockholm Social departementet
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan : Lpfö 98*. Stockholm:

Malta Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Çalışmaları Bölümü'nde çalışmalarına devam eden Profösör Peter Mayo aynı zamanda bu bölümün başkanlığı görevini sürdürüyor. Eğitim Sosyolojisi, Karşılaştırmalı Eğitim ve Yetişkin Eğitimi alanlarında çalışmalarıyla bilinen Mayo, Akdeniz Karşılaştırmalı Eğitim Topluluğu'nun başkanlığı görevini de sürdürüyor. Eleştirel pedagoji, Antonio Gramsci, Paulo Freire ve Avrupa Birliği (AB) politikaları üzerine birçok kitap ve makale çalışması bulunan Mayo, "Post-Kolonizasyon ve Eğitim" dergisinin de editörlerinden. Profesör Mayo ile yaptığımız sohbette, ülkemizde de etkili bir şekilde uygulanan neoliberal politikaların ve sermaye kesimlerinin yükseköğretim üzerine etkilerini ve bu politikaların üniversite üzerinde yarattığı tahribatı konuştuk.

Röportaj: Onur Seçkin

Türkiye'ye hoşgeldiniz. Okurlarımıza neden Türkiye'de olduğunuzdan bahsedersiniz?

Türkiye'ye Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nün davetlisi olarak bir seminer dersine katılmak için geldim. Yüksek lisans ve doktora programları öğrencileriyle eleştirel eğitim üzerine bir seminer programı gerçekleştirdik. Bu bölüm burada önemli çalışmalar yapmaya çalışıyor. Gelecek sene de çok büyük bir organizasyon olan, tüm dünyadan binden fazla kişinin katıldığı Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Kongresi'nin düzenlemesine öncülük edecek. Gelecek sene de bu kongreye katılmak üzere ülkenizde olacağım.

Siz önce okullarda öğretmenlik yaptınız, sonra üniversitede akademik çalışmalara yöneldiniz. Son yıllarda eğitimde, üniversitelerde yaşanan ticarileşmeyi yakından izliyor, buna karşı mücadele ediyorsunuz. Belki öncelikle küreselleşme olarak adlandırılan ve neoliberal politikaların egemenliğindeki dönemde yükseköğretim alanında genel olarak neler oluyor, buradan başlayabiliriz.

Bütün dünyada yükseköğretim alanında büyük değişiklikler yaşanıyor. Bu değişikliklerin bir boyutu yükseköğretimden ne beklendiği ve bilginin, doğrunun algılanışı noktasında yaşanan değişime ilişkin. Diğer tarafından üniversitelerde araştırmalar üzerinde büyük bir baskı var. Kimler araştırma gündemini belirliyor, araştırma fonları nasıl dağıtılıyor, araştırmaları kimler sahipleniyor, sonuçlar üzerinde kimler hak sahibi oluyor. Bu değişimin bir başka boyutu. Bir başka durum, üniversite eğitimin gittikçe belli modüller üzerinden, modüler temelli yapılıyor oluşu. Bu durum, yapılan çalışmaların derinliğe inilemeden yüzeysel bir şekilde yapılmasına neden oluyor. Bu süreçte üniversite eğitiminden köklü geleneklere sa-

hip olan Almanya , İtalya , Fransa gibi ülkelerde verilen derecelerin niteliği değişiyor.

Üniversiteler ticarileşme ve şirketleşme sürecinde, kamu kaynakları azaltılarak alternatif kaynaklar yaratmaya zorlanıyorlar. Örneğin bu İngiltere’de Thatcher’le başladı, üniversiteler varlıklarını devam ettirebilmek için başka kaynaklar bulmaya çalışıyorlar. Bu süreç üniversitelerin daha da ticarileşmesini beraberinde getiriyor, üniversite eğitimi tamamen bir meta haline getiriyor. Örneğin yine İngiltere’de uzaktan eğitim yoluyla, yabancı öğrencilere çok büyük ücretler karşılığında, çeşitli düzeylerde dereceler satılıyor.

Bu durumda üniversite eğitiminin hem içeriğinde hem de sunumunda büyük bir değişiklik yaşandığını söyleyebiliriz.

Evet kesinlikle. Şirketler üniversiteye girdikçe, üniversite eğitimi de kamu yararı içeriğinden soyutlanıyor, bir meta kimliği öne çıkıyor. Özelleştirmeye doğru kayış, özel üniversitelerin sayısının hızla artması bunlar hep son zamanların gelişmeleri. Özel sektör üniversiteyi teslim alıyor ve buradaki uygulamalar aynen üniversitelere de yansıyor. Örneğin, hesap verilebilirlik, herşeyin niceliksel değerlerle ölçülmesi, herşeyin sayıya dönüştürülmesi, eğitimci olarak ne kadar kredi biriktirdiğin, girişimcilik , inovasyon, yaratıcılık. Özel sektörde olan birçok kavram üniversitenin parçası haline getiriliyor. Artık araştırmalar ve bunların tasarlanması eski üniversite geleneğinden hızla farklılaşıyor. Üniversiteler bilgi ekonomisinin temel katılımcısı olarak görünüyor, bu üniversitelerin şu anki temel söylemi haline gelmiş durumda.

Biliyorsunuz son yıllarda Türkiye’nin en önemli gündemlerinden biri AB’ye katılım süreci. Sizde AB’nin eğitim ve yükseköğre-

tim politikaları üzerine çalışsan birisiniz. Bu süreçte Türkiye’de üniversitelerde yaşanan birçok dönüşümde “AB’ye uyum” söyleminin önemli bir etken olduğunu görüyoruz. Ve uzun bir süre Türkiye’de AB’nin genel olarak dünyadaki genel eğilimden farklı politikaları olduğuna dair tartışmalar yürüdü.

Tabii Türkiye’de bunların nasıl tartışıldığını çok fazla bilmiyorum ama, nasıl farklı olduğundan emin değilim, çünkü biraz önce bahsettiğim şeylerin birçoğu, AB’nin yükseköğretime yaklaşımıyla aynı. Örneğin “üniversitelerin şirketleşmesinden” bahsettim. AB diyor ki, biz sermaye ile üniversite arasında güçlü ve yapısal ilişkiler diyor, bu aynı şey. Mesela son yıllarda gerek ABD üniversitelerinde gerekse de AB ülkelerindeki üniversitelerde “çeşitlendirme” politikaları uygulanıyor. Bunun anlamı şu, bazı üniversiteler “büyük liglerde, birinci ligde” oynayacak. Diğer üniversiteler “ikinci lig takımları” olacak.

Bu şu anda Türkiye’de de tartışılan bir konu. Üniversiteleri sadece araştırmaların ya da sadece öğretimin yapıldığı üniversiteler olarak ikiye ayrılması tartışılıyor.

AB dökümanlarında yer alan bir tartışma bu. Diyorlar ki her üniversitede araştırma ve öğretim beraber yürümek zorunda değil. Avrupa Komisyonu’nun Eğitim, Yetiştirme, Kültür ve Gençlik biriminden sorumlu Ján Figel’de onayladı bunu. Bunun anlamı şu: Bazıları daha fazla araştırma üzerine odaklanacak, bazıları daha fazla öğretim üzerine odaklanacak. Yani bir tarafta araştırma üniversiteleri olacak, diğer tarafta sadece öğretim yapılan üniversiteler olacak ve bir de bölgesel üniversiteler olacak. Burada büyük bir farklılık yaratmaya çalışıyorlar. Diğer taraftan öğrencilerin çeşitlendirilmesinden

bahsediyorlar, burada da AB ülkeleri öğrencileri ve AB dışı ülkeler öğrencileri gibi bir ayrıma gidiyorlar. İkinci grup öğrenciler temel olarak para sağlayan öğrenciler olarak görülüyor, AB ülkeleri öğrencilerinden farklı olarak. AB dışı ülkelere gelip AB üniversitelerinde okumak isteyen öğrencilerden çok yüksek düzeyde öğrenim ücretleri talep ediliyor. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yurtdışı eğitim için ABD'ye gittiği için, AB ülkeleri de burada rekabet etmeye çalışıyor.

Biraz Bolonya Süreci'nden de konuşabilir miyiz? Şimdi Türkiye'deki üniversitelerin en önemlilerinden biri bu sürece uyum sağlamak ve buna yönelik sistemlerinde değişiklikler yapmak.

Bu süreç değişik ülkelerde belli bir uyum oluşturmak ile ilgili. Farklı gelenekleri olan üniversiteler birbirine benzetilmeye çalışılıyor. Bunun sonucu ne oluyor, Avrupa'da üniversiteleri üniversite yapan, farklı gelenekler yok oluyor, tek tipleşme oluşuyor. Avrupa'da dolaşan öğrencilerin bir programı takip etmesi isteniyor. Bir öğrenci başka bir üniversiteye gidecek orada da aynı programı bulacak, istenen bu. Değişim programları üzerinden bir "ahenk" yaratmaya çalışıyorlar. Bolonya sürecinin getirdiği bir şey bu. Mesela öğrenci İtalya'da belli kredileri topluyor, Türkiye'ye geliyor. Aynı düzeyde krediyi burada da buluyor. Örneğin İtalyanlar farklı bir derece sistemi kullanıyorlardı, 4 yıllık bir eğitimden sonra, tez vardı. Şimdi bunu değiştirdiler, daha kısa bir sürede dereceyi veriyorlar. Alman üniversite sisteminde de benzer bir şekilde farklı bir gelenek vardı. Sonra birdenbire, Anglo Amerikan sistemini uygulamaya başladılar. Böylece ne oluyor, avantajları ve dezavantajları

olan geleneksel sistemler değişiyor. Örneğin Alman sistemi konulara derinlemesine bir bakış sağlıyordu, şimdi bu yok oluyor, çünkü yeni model bu derinliği sağlamak için çok kısa bir süre, bilgi yüzeysel bir şekilde ediliyor bu durumda. Şimde her şey modüller üzerinden şekilleniyor.

Elbette şu anda yürüyen süreç sadece Bolonya ile sınırlı değil. Bu ticarileşme, şirketleşme süreci çeşitli eğilimlerle birlikte ortaya çıkıyor. Rekabet eden bir Avrupa ve rakiplerinden bahsediyoruz. Japonya ve özellikle ABD. Şimdi dünya çapında bir uzlaşma var, üniversiteye bakışta. Üniversite ve işletmeyi, ticareti biraraya getirmek. Geçen yıl Avrupa Birliği bu konuda bir konferans düzenledi, orada gördük bu eğilimleri. Orada, üniversite üzerinde işletmelerin, ticaretin etkili olması konuşuldu. Bu tartışmaları böylece üniversite eğitimi ile mesleklerin arasında çok kuvvetli bir bağ olacağı kabulüyle ve iddiasıyla yürütüyorlar. Benim burada ahlaki, etik bir prensibim var. Elbette üniversite, ülkenin ekonomik ihtiyaçlarından bağımsız düşünülemez, buradaki ilişki tamamen koparılamaz. Fakat eğitim bundan daha fazlasıdır. Eğitim aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişim sürecidir. Sosyal gelişimle demokrasinin güçlendirilmesini, ülkenin gelişmesini kastediyorum. Ve üniversiteleri ben demokratik kamusal alanın en önemli katılımcısı olarak görüyorum. Ve burada korkum bunun kayboluyor olmasıdır.

Peki yaşanan bu sürece ilişkin olarak eleştirel eğitimcilerin nerede durması, nasıl bir pozisyon alması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Eleştiriye ve alternatif söylemleri oluşturmaya ihtiyacımız var diye düşünüyorum. Ben bunu yapmak için çalışıyorum. Eleştirel

eğitimciler “sadece bu yanlıştır, bu kötüdür” demekle yetinip kalamaz. Mutlaka alternatif söylemleri, alternatifleri oluşturmaya çabalamamız gerekiyor. Sadece ideolojik eleştiri noktasında da kalmamamız gerekiyor, imkanları da tartışmamız gerekiyor. Soldaki insanların buna ihtiyacı var. Eğer sadece çözümlerseniz ve eleştirirseniz bu bir oyuna döner. Çok aktif bir şekilde mücadele etmek ve politikaları etkilemek için çaba göstermek zorundayız. Aktif olmamız gereken bir başka nokta iyi örnekleri gündeme getirmek. Bugün Kuzey’in egemenliğini görüyoruz her yerde. Biz Güney’den iyi örnekleri sunabilmeliyiz. İspanya’da, İtalya’da, Portekiz’de önemli şeyler oluyor, eminim Türkiye’de de oluyor. Ve yapacağımız çalışmalarda mutlaka iyi ve umut verici deneyimleri öne çıkarmamız gerekiyor.

Bu güzel sohbet için çok teşekkür ediyoruz.

Ben teşekkür ederim, başarılar diliyorum.

Not: Bu söyleşi www.sol.org da yayımlanmıştır.



KORİDOR
Kültür, edebiyat, sanat dergisi
www.koridordergisi.com

“Pedagoji ve Praksis”

Murat Kaymak

Eleştirel Pedagoji akımı etrafında toplanan eğitimciler, özellikle eğitimin değeri, demokrasinin derinleştirilmesi, eşitsizliklerin giderilmesi gibi noktalara yaptıkları vurgu ile bizatihi eğitimin kendisini bir “mücadele”ye indirgemiş olmalarıyla, kendi adıma takip etmeyi gerekli gördüğüm, yararlandığım kişiler olmuşlardır.

Freire, Apple, Giroux, Macedo, Peter McLaren vd. Kuşkusuz her biri kendine özgü açılımlara, bakış açılarına sahip olmalarına karşın “eğitim hakkı”ndan, “demokrasi”den ve “eşitsizliklerle mücadele”den yana “radikal” ve “eleştirel” olmaları, temel ortak noktalarını oluşturmaktadır.

Eleştirel Pedagojinin Marksizm’le ilişkisi her zaman tartışmalı olmuştur. Marksizm’in bu eğitimcileri etkilediği kesindir. Ama onları tümüyle Marksizm’in içinde veya yeni bir Marksizm olarak görmek de mümkün olmasa gerek.

Neoliberalizmin yükselişine paralel, eleştirel pedagoji içinde yeni yönelimler gelişmekte. Bu yönelimlerin arasında kendisini doğrudan Marksizm’le ilişkilendiren, tanımlayan, eleştirel pedagojiyi Marksizm’le bütünleştirme çabasında olanlar da var. Bunların başında hiç kuşku yok ki Peter McLaren geliyor. Onun düşüncelerine, analizlerine, eleştirel pedagoji içindeki yerine

yeni bir sayfa açmanın zamanı sanırım gelmiştir.

Bu akımı takip eden okurlar McLaren ismine yabancı değiller. Ülkemizde birçok makalesinin yanında üç kitabı yayınlanmış, İstanbul, Çanakkale ve Ankara’da konferanslar vermiş biri olarak McLaren, bilinen bir isim.

Kırkın üzerinde eser vermiş, düşünsel gelişiminde önemli kopuşlar yaşamış biri olarak bu yayınlar onu tanımamıza yeter mi? Sanmıyorum.

Çünkü Ankara konferansında kendisi, Eleştirel Pedagoji dergisinin ilk sayısında yer alan makalesindeki düşüncelerinden çok uzaklaştığını, o makalede yazdıklarından çok farklı bir noktada olduğunu belirtti.

McLaren’in eleştirel pedagoji içindeki yerini, düşüncelerini anlamak için Türkçe olarak yayınlanmış dört kitabı içerisinde “Pedagoji ve Praksis” öne çekilmelidir diye düşünüyorum. Açıkçası McLaren’in “Devrimci Eleştirel Pedagoji” adını verdiği yeni yönelimini, bu kitapta, bütün yönleriyle görebilmemiz mümkün. Ardından “Devrimin Pedagojisi” ve “kapitalist İşgalciler” ile sürecek olan bir okuma eylemi ile bu yeni yönelimin fikri argümanları bir bütün olarak görülebilir.

“Pedagoji ve Praksis”, McLaren ve Kolimbiyalı eğitimci Nathalia Jaramillo’nun birlikte kaleme aldıkları makalelerden oluşan bir seçki.

Yazarların “Giriş” bölümünde belirttikleri üzere bu çalışma, kendilerinin akademik kariyerlerini geliştirme adına yapılmış değildir. “Pedagojik olanı”, “politik açıdan daha bir bilgiye” dayandır-



ma”, “politik olanı da daha bir eleştirel pedagojik kılmaya” çalıştıkları, “geniş bir politik mücadeleye katılma” adına var edilmiştir.

Bu kitapta yer alan makalelerin McLaren ve Jaramillo’nun katıldıkları, parçası oldukları mücadelenin fikri formülasyonlarını içerdiğini söyleyebiliriz.

Eğitim sorunları, tıpkı diğer toplumsal sorunlar gibi kendine özgü niteliklerine rağmen politik ve ideolojik olarak ele alınabilir. Politika ve ideolojiden arındırılmış olduğu iddia edilen bakış açıları ise olsa olsa kötü bir politik duruş ve berbat bir ideolojik bakış olabilir. Eğer siz, toplumsal olanı dil ile analiz ediyorsanız, politik ve ideolojik olandan kaçamazsınız. McLaren ve Jaramillo’nun bu eserde eleştirel pedagojiyi tam da böyle kavradıklarını söyleyebilirim.

McLaren ve Jaramillo, kitapta Bush döneminin önemli siyasi gelişmeleri bağlamında, kendi eleştirel pedagoji anlayışlarının ne olduğunu etraflıca tartışmakta. Yukarıda da belirttiğim üzere, bu yeni pedagojinin adı “Devrimci Eleştirel Pedagoji”dir. DEP, bildiğimiz anlamda bir eğitim bilim akımı olmanın çok ötesinde küresel sömürüye, gericiliğe karşı küresel düzeyde direnişin, siyasi hareketin kendisi olarak inşaa edilmek istenen bir siyasal hareket olarak görülüyor ve bunun geliştirilmesinin öneminden bahsediliyor.

McLaren ve Jaramillo, kendilerini böyle konumlandırınca doğal olarak bu mücadelenin örgütsel yapısı ve araçları üzerinde de durmaktalar. Örneğin sınıf mücadelesi, devletin durumu gibi. Ayrıca alternatif yaşam biçimi olarak sosyalizmin özellikleri ve bunun nasıl inşa edileceği de tartışılmakta. “Tanrının Doberman Köpekleri”ne karşı benimsenen sosyalizm, “işçi sınıfını (küresel işçi sınıfı) dönüşümün temel aktörü” olarak görmekte. Elbette küresel saldırının niteliği ve araçları da üzerinde kapsamlı biçimde durulan konulardan.

Özellikle Birleşik Devletlerdeki evange-

list gerici akımlarla ilgili yazılanları okudukça ülkemizdeki bu türden gerici hareketlerin nereden, nasıl beslediklerini anlamak kolaylaşmakta. En önemlisi de bu gerici küresel hareketin, neoliberalizmle dile pelesenk edilen ve bir o kadar da aşındırılan, yıpratılan, değersizleştirilen “demokrasi” ve “özgürlük” kavramlarını nasıl kullandığına dair verilen örnekler hayli öğretici. Yazarlar her türlü baskı ve sömürünün, gericiliğin, insanlık dışılığın bu iki sözcük etrafında nasıl meşurlaştırıldığını somut örneklerle okuyucuya göstermekler,

McLaren ve Jaramillo, kitap boyunca eleştirel pedagoji anlayışlarını, bu yeni anlayışları etrafında yürütülecek olan mücadelenin amacı, örgütsel yapısı ve niteliği hakkında detaylı bilgiler vermekteler. Özellikle ilke düzeyinde ortaya konmuş görüşleri özetlemek ve onları değerlendirmek böyle bir tanıtım yazısının boyutlarını aşar. Ancak üzerinde durulmasının gerektiği de açıktır.

Pedagoji ve Praksis, Kemal İnal ve Kadir Asan tarafından dilimize çevrilmiş ve Kalkedon yayınlarının Eğitim ve Kültür Dizisininin 15. kitabı olarak yayınlanmıştır.

Peter McLaren’nin, Türkçe’ye çevrilmiş kitapları

• Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi

• Kapitalistler ve İşgücüler,

• Kızıl Tebeşir

• Pedagoji ve Praksis

Bu kitaplar, Kalkedon yayınları tarafından yayınlanmıştır.

P.McLaren için; <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>

Soru

Türkiye eğitim sisteminin genel sorunları herkesin malumu. Bu sorunları yönetsel, teknik ve sosyal/ideolojik olmak üzere üçe ayırmak mümkün: Yönetsel sorunlar, MEB'in merkezîyetçi yapısı ve anlayışının il, ilçe yöneticileri ile okul müdürlerine değin uzamasından kaynaklanıyor büyük ölçüde. Teknik sorunlar ise daha çok kapasite kullanımı (okul, derslik, öğrenci sayısı, kayıtlar vb.) ve teknolojik/bilgi altyapısı (fen ve dil laboratuvarları, bilgisayar teknolojisine bağlanma vb.) ile ilgili. Sosyal/ideolojik sorunlar da daha ziyade sistemin eşitsizlikçi, aşırı milliyetçi ve ritüelci yapısıyla ilgili: Sınıfsal temele bağlı olarak sınavlar ve akademik başarıda yaşanan eşitsizlikler; bölgesel, cinsiyet ve etnik kökene dayalı eşitsizlikler; burs, yurt, harç kredisi gibi telafi edici sistemlerin talebi yeterince karşılayamaması; eğitsel merdivenin bir sınıf atlama aracı olarak görülmeye devam edilmesi; ezber ve andlar vs. Eğer sistemin sorunları bu şekilde tarif edilebilecekse, çözüm önerileri konusunda ne tür ilke ve yöntemlerden hareket edilmeli? Bu ilke ve yöntemleri kimler, nasıl ve hangi çerçevede belirlemeli? Bu konuda bize örnek olacak uygulamalar neler olabilir?

Eğitimin demokratik ilkere bağlılığı ne ölçüde? En başta buna bakacak olursak, Türkiye'de aşırı milliyetçi ve etnisiteye dayalı bir eğitim anlayışı karşımızda duruyor: Örneğin sosyal bilgiler dersi ve inkılap tarihi programları bu konuda ince elenip sık dokunmuş bir alanı oluşturmaktadır. Farklı kültürleri yok sayan her konuyu etnik milliyetçilik temelinde ele alan bir anlayışla oluşturulmuş bir müfredat ve bu müfredatın küçük beyinlere etkisi. Kürt gerçeği: inkılap tarihi ders kitaplarında Kürt kelimesi sadece bir kez geçer; o da milli varlığa zararlı cemiyetlerden Kürt Teali Cemiyeti. Eski Türk destanları birer tarihi belge gibi sunulur aşırı milliyetçi olgular övünç kaynağı olarak verilir. Ermeni meselesi ise çok daha vahimdir ders kitaplarında: 8. sınıf inkılap tarihi kitabında verilen resimlerin altında Ermeni Terörü Hakkındaki düşünceleri sorulmak istenir çocukların. Bir ırk ismiyle terör yan yana getirilerek çok daha derin anlamlar ortaya konmaktadır. Bu nedenle her şeyden önce empati kurarak ve düşmanca tanımlardan uzak bir ders kitabı üretilmeli. En önemlisi de farklılıklara da yer vererek onlarında bir kültürü ve saygınlıkları olduğu kabul edilmelidir

Mehmet Yılmaz



Mendel'den Kopya İnsana Miyase Sertbarut

Mendel'den günümüze genetik biliminin geçirdiği aşamalar, dünya basınında çıkmış tüm mizahi karikatür ve haberlerle desteklenerek anlatılmaktadır. Kitapta kullanılan dil ve anlatım, bilimsel bilgilerin sadece belli bir kesimin değil, her düzeyde insanın anlayabileceği bir anlatım yolunun olduğunu gösteriyor.